

UNIwersytet w Białymstoku
Wydział Pedagogiki i Psychologii

Iwona Lewkowicz

**IDEA EDUKACJI WŁĄCZAJĄCEJ A BUDOWANIE
SYSTEMU WSPARCIA I POMOCY W PRZEDSZKOLU**

Rozprawa doktorska przygotowana
pod kierunkiem naukowym
dr hab. Elżbiety Jaszczyszyn, prof UWB
Promotor pomocniczy:
dr Jolanta Szada-Borzyszkowska

Białystok 2019

SPIS TREŚCI

Wstęp	5
Rozdział I	
Zarządzanie różnorodnością	9
1.1. Teoria potrzeb Abrahama H. Maslowa jako podstawa organizacji pełnowartościowego funkcjonowania osobistego i społecznego w instytucji edukacyjnej (przedszkolu).....	9
1.2. Pojęcie „zmiany” a konieczność jej wprowadzania w instytucji.....	14
Rozdział II	
Przedszkole jako instytucja oświatowo-wychowawcza	22
2.1. Podstawy prawne organizacji i funkcjonowania wychowania przedszkolnego w Polsce	22
2.2. Charakterystyka systemu wsparcia według prawa polskiego	33
2.3. Ogólna charakterystyka prawna systemów wsparcia obowiązujących w wybranych krajach Europy Zachodniej	36
2.3.1. System wsparcia obowiązujący we Włoszech	38
2.3.2. System wsparcia obowiązujący w Danii	41
2.3.3. System wsparcia obowiązujący w Wielkiej Brytanii.....	44
2.3.4. System wsparcia obowiązujący w Niemczech	50
2.3.5. System wsparcia obowiązujący w Holandii	54
2.3.6. System wsparcia obowiązujący Hiszpanii	59
2.4. Uwagi końcowe	62
Rozdział III	
Istota i źródła edukacji włączającej (inkluzji)	67
3.1. Różnorodność – ku idei kształcenia w edukacji inkluzyjnej	67
3.2. Pojęcie inkluzji w literaturze psychologiczno-pedagogicznej.....	75
3.2. Droga ku idei kształcenia niesegregacyjnego w systemie oświaty	82

Rozdział IV	
Przedszkole funkcjonujące w modelu inkluzyjnym – perspektywa postulatyczna	90
4.1. Organizacja pomocy psychologiczno-pedagogicznej w placówkach oświatowych – model.....	90
4.1.1. Specjalne Potrzeby Edukacyjne.....	101
4.1.2. Rola specjalistów zatrudnionych w ramach pomocy psychologiczno-pedagogicznej w placówkach przedszkolnych	109
4.2. Organizacja i przebieg współpracy pracowników z rodzicami w ramach pomocy psychologiczno-pedagogicznej	114
4.3. Przygotowanie nauczycieli, pomocy nauczyciela, specjalistów do pracy w systemie inkluzyjnym.....	120
Rozdział V	
Metodologia badań własnych	132
5.1. Przedmiot i cele badań.....	133
5.2. Problemy badawcze	135
5.3. Metody, techniki i narzędzia badawcze	136
5.4. Charakterystyka terenu badań i badanej grupy	147
Rozdział VI	
Analiza wyników badań własnych	163
6.1. Organizacja pomocy psychologiczno-pedagogicznej w badanych placówkach w Białymstoku i powiecie białostockim.....	163
6.1.1. Dyrektorzy	164
6.1.2. Nauczyciele	166
6.1.3. Specjaliści	167
6.1.4. Rodzice	174
6.2. Przygotowanie kadry pedagogicznej i niepedagogicznej do pracy w systemie inkluzyjnym.....	175
6.2.1. Dyrektorzy	175
6.2.2. Nauczyciele	178
6.2.3. Specjaliści	183
6.2.4. Personel techniczny.....	209
6.3. Formy współpracy pracowników badanych przedszkoli z rodzicami.....	214
6.3.1. Dyrektorzy badanych placówek.....	214
6.3.2. Nauczyciele	216
6.3.3. Specjaliści	218
6.4. Ocena stanu dostosowania budynków badanych przedszkoli wraz z ich wyposażeniem do potrzeb realizacji edukacji włączającej w opinii respondentów	219

6.4.1. Dyrektorzy	219
6.4.2. Nauczyciele	220
6.4.3. Specjaliści	221
6.5. Identyfikacja kluczowych atutów i słabości badanych instytucji przedszkolnych SWOT	225
Zakończenie	231
Spis tabel, wykresów	234
Bibliografia	236
Aneksy	252

Wstęp

Niniejsza dysertacja doktorska *Idea edukacji włączającej a budowanie systemu wsparcia i pomocy w przedszkolu* w moim zamierzeniu jest prezentacją rozważań teoretycznych i analiz badawczych osadzonych w nurcie dociekań odnoszących się do przemian w funkcjonowaniu przedszkoli oraz dążeniu tego typu instytucji ku edukacji włączającej. Początkowe pojęcie „inkluzji w edukacji”, utożsamiane z włączaniem uczniów niepełnosprawnych w nurt szkolnictwa ogólnodostępnego rozpatruję w szerszym kontekście znaczeniowym. Przyjęłam rozumienie tego zjawiska za UNESCO: „edukacja włączająca jest nieustannie trwającym procesem ukierunkowanym na oferowanie wysokiej jakości edukacji dla wszystkich oraz poszanowanie różnorodności, różnych potrzeb i zdolności, właściwości i oczekiwań uczniów i społeczności eliminującym wszelkie formy dyskryminacji”¹.

Przedmiotem moich badań uczyniłam system edukacji przedszkolnej funkcjonujący w Białymstoku i powiecie białostockim, a przede wszystkim stan urzeczywistniania na terenie objętym badaniami idei inkluzji – czyli edukacji uwzględniającej różnorodność dzieci korzystających z placówek edukacyjnych i funkcjonujących w systemie edukacji formalnej. Dokonałam uogólnienia wyników badań związanych z tym, co dzieje się w przedszkolach podążających ku inkluzji i co takie działania uzasadnia teoretycznie.

W ramach eksploracji wytypowanych do badań placówek wykonałam analizy dokumentacji przedszkolnej, tj.: planów wspierających, planów pomocy psychologiczno-pedagogicznej (IPET), dzienników, przeprowadziłam diagnozę stanu przygotowania pracowników badanych przedszkoli do pracy w systemie inkluzyjnym, poddałam analizie uprawnienia osób prowadzących zajęcia w ramach pomocy psychologiczno-pedagogicznej (pedagogów, logopedów, psychologów, rehabilitantów) w badanych przedszkolach, określiłam stan wyposażenia badanych przedszkoli

¹ B. Papuda-Dolińska, *Realizacja koncepcji inkluzji edukacyjnej w szkołach Planu Jenańskiego – doświadczenia-holenderskie*, [w:] N. Starik, A. Zduniak (red.), *Podmiotowość w edukacji wobec odmienności kulturowych oraz społecznych różnicowań*, Poznań 2012, s. 427.

w sprzęt rehabilitacyjny i edukacyjny, oraz oceniłam stan dostosowania budynku do potrzeb realizacji edukacji włączającej. Opisałam podstawy kontekstów sytuacyjnych badań, dokumentujące procesy oraz wytwarzające szczegółowe charakterystyki. Zrelacjonowałam i poddałam analizom system kwalifikowania dzieci do pomocy psychologiczno-pedagogicznej w obowiązującym modelu wsparcia oraz wykonałam opis organizacji i przebiegu współpracy pracowników badanych przedszkoli z rodzicami w ramach systemu wsparcia i pomocy psychologiczno-pedagogicznej.

Podjęłam wysiłek wyjaśnienia konkretnych kwestii i kryteriów identyfikacji kluczowych atutów i słabości badanych przedszkoli oraz skonfrontowanie ich z aktualnymi szansami i zagrożeniami (ich mocnymi i słabymi stronami). Dokonałam oceny badanych przedszkoli pod kątem realizacji modelu inkluzyjnego i wypracowania własnych ocen dotyczących wprowadzania przedszkolnego modelu inkluzyjnego (strategii rozwoju badanych przedszkoli, w tym kierunków ich działalności oraz etapów realizacji wdrażania inkluzji).

W niniejszej dysertacji doktorskiej spoiwem rozważań uczyniłam teorię potrzeb Abrahama H. Masłowa² (ang. *Maslow Needs Theory*), podział strategii wprowadzenia zmian Roberta Chin'a i Kenneth'a D. Benne³, model sił według Kurta Lewina⁴ oraz etapy procesu zmian (za: Frankiem Crawfordem⁵) oraz strategię zarządzania personelem - zarządzanie różnorodnością (ang. *Diversity Management*). Myśl zaczerpnięta z teorii potrzeb, iż „ludzie osiągają najwyższy poziom, gdy organizacje będą uwzględniać holistyczną naturę człowieka”⁶ stanowi w niniejszej pracy podstawę do analiz funkcjonowania przedszkoli, jako placówek inkluzyjnych (por. Rozdział I).

Niniejsza dysertacja składa się z sześciu rozdziałów. W pierwszym z nich rozpatruję teorie potrzeb według Abrahama H. Masłowa oraz wprowadzam w problematykę wprowadzania zmian w instytucjach oświatowych.

² A.H. Maslow, *Motywacja i osobowość*, Warszawa 2006.

³ R. Chin, K.D. Benne, *General strategies for e acting changes in human systems*, [w:] K.D. Benne, R. Chin, *The Planning of Change*, New York 1997.

⁴ K. Lewin, *Field Theory in Social Science: Selected Theoretical Papers*, New York 1951.

⁵ F. Crawford, *Uczestnictwo w transformacji systemu edukacji*, [w:] G. Mazurkiewicz (red.), *Jakość edukacji. Różnorodne perspektywy*, Kraków 2012, s.101.

⁶ A.H. Maslow, *Motywacja i osobowość...*, op. cit., s. 366.

Rozdział drugi dotyczy tematyki związanej z przedszkolem jako instytucją oświatowo – wychowawczą. Został w nim scharakteryzowany polski system prawny dotyczący placówek przeszkolonych oraz system wsparcia przez państwo polskie. Poddałam analizie porównawczej system wsparcia obowiązujący w innych krajach Europy Zachodniej.

Rozdział trzeci to opis istoty i źródeł edukacji włączającej oraz tego, jak rozumiana jest różnorodność w edukacji inkluzyjnej. Dokonano porównania sposobów rozumienia pojęcia „inkluzja” w literaturze przedmiotu oraz opisano ideę kształcenia niesegregacyjnego w systemie oświaty.

Kolejny, czwarty rozdział uwzględnia treści dotyczące przedszkola funkcjonującego w modelu inkluzyjnym z perspektywy postulatywnej i pomocy psychologiczno-pedagogicznej według przepisów państwa polskiego. W tej części pracy doktorskiej skupiałam się na: 1) analizie specjalnych potrzeb edukacyjnych; 2) na roli, jaką spełniają specjaliści zatrudnieni w placówkach przedszkolnych; 3) na tym, jak przebiega współpraca między pracownikami przedszkoli a rodzicami dzieci do nich uczęszczających oraz 4) czy personel zatrudniony w przedszkolu jest przygotowany do pracy w systemie inkluzyjnym?

Rozdział piąty to opis metodologii moich badań, w oparciu o wcześniej prezentowane założenia teoretyczne. Sprecyzowałam przedmiot i cele badań, określiłam problemy badawcze, opisałam metody, techniki oraz narzędzia badawcze. Scharakteryzowałam teren badań i badaną grupę.

W ostatnim, szóstym rozdziale poddałam analizie wyniki badań własnych: 1) interpretowałam przebieg organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w badanych placówkach (w Białymstoku i powiecie białostockim) z perspektywy dyrektorów, nauczycieli, specjalistów i rodziców; 2) oceniałam przygotowanie pracowników przedszkoli do pracy w systemie inkluzyjnym (z uwzględnieniem dyrektorów, specjalistów, nauczycieli, personelu technicznego); 3) analizowałam organizację przebiegu współpracy pracowników badanych przedszkoli z rodzicami w ramach pomocy psychologiczno-pedagogicznej (dyrektorów, nauczycieli, specjalistów, woźnych oddziałowych); 4) poddawałam ocenie stan badanych przedszkoli wraz z ich wyposażeniem niezbędnym do realizacji edukacji włączającej.

Pracę doktorską kończy zakończenie, bibliografia, spis tabel, wykresów, oraz aneksy.

Istnienie beneficjentów systemu (rodziców, dzieci, pracowników przedszkoli, darczyńców, polityków, itd.) skutkuje różnorodnymi, tylko częściowo zbieżnymi oczekiwaniami tych grup społecznych. Perspektywa beneficjentów oraz podążanie „ku inkluzji w przedszkolach” zakłada więc współistnienie odmiennych koncepcji teoretycznych, systemów wartości, a także różnych oczekiwań wobec zmiany i jakości procesu kształcenia zmieniającego się pod jej wpływem.

Rozdział I

Zarządzanie różnorodnością

1.1. Teoria potrzeb Abrahama H. Masłowa jako podstawa organizacji pełnowartościowego funkcjonowania osobistego i społecznego w instytucji edukacyjnej (przedszkolu)

Termin „potrzeba” definiowana jest jako „stan, w którym jednostka odczuwa chęć zaspokojenia jakiegoś braku np. zapewnieniu sobie warunków życia, utrzymaniu gatunku, osiągnięciu pozycji społecznej. Zwykle potrzebie towarzyszy silna motywacja, niekiedy utożsamia się ją z motywem, kiedy indziej znów z popędem lub instynktem. Rozróżnia się potrzeby podstawowe, które wiążą się z biologicznymi funkcjami organizmu i z wytworzoną strukturą osobowości oraz potrzeby pochodne, które wynikają z poszukiwania środków zaspokojenia potrzeb podstawowych; za ważny skutek braku zaspokojenia potrzeb podstawowych uważa się – frustrację⁷. Potrzebę można również określić jako odczuwalny stan braku czegoś, co jest niezbędne człowiekowi do życia, umożliwia jego rozwój, oraz zachowania równowagi psychicznej⁸.

Abraham H. Masłowa dowodzi, że potrzeby ludzkie można ułożyć hierarchicznie, unika on nadmiernego uproszczenia stanowiska behawiorystycznego, jak i freudowskiego⁹.

⁷ W. Okoń, *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 1984, s. 236-237.

⁸ M. Zemło, A. Sakowicz-Boboryko, M. Bilewicz, M. Dziekońska, D. Otapowicz, J. Szada-Borzyszkowska, J. Mantur, *W kierunku inkluzji społecznej: potrzeby osób z niepełnosprawnością w mieście Białystok*, Białystok – Gdańsk 2018, s. 7.

⁹ A.H. Masłowa, *Motywacja i osobowość*, Warszawa 2006, s. 8.

Freud uważał, że wymagania naszego ego są sprzeczne z naszymi instynktami, Maslow dowodzi, że jesteśmy dobrzy i skłonni do współpracy, a nasza kultura może pomóc w samorealizacji niż powodować frustrację. Każda frustracja może mieć negatywne jak i pozytywne skutki tak samo jak konflikty mogą mieć pozytywne zakończenie. Psychologia humanistyczna prezentuje pozytywny model ludzkiego doświadczenia, koncentruje się na odkrywaniu metod, które polegają na wysoce subiektywnej wymianie relacji, ujawniając wiedzę pochodzącą od innego człowieka¹⁰.

Schemat 1. Potrzeby według A.H. Maslowa



Źródło: opracowano na podstawie A.H. Maslow, *Motywacja i osobowość*, Warszawa 2006.

Zygmunt Freud, twórca psychoanalizy sprowadził całą aktywność człowieka do libido, to właśnie z niego jako podstawowej energii powstaje każde nasze działanie. Zbliżoną teorię ma również angielski psycholog W. McDougalla (twórca psychologii hormistycznej), wszelkie działanie wyraża dążenie organizmu do zachowania życia jednostkowego – działanie hormone – układ pierwotnych instynktów, nadający kierunek zachowania człowieka. John B. Watson reprezentuje założenia behawioryzmu, odrzuca pojęcie o wewnętrznym uwarunkowaniu aktywności człowieka uważa, że zachowanie człowieka jego rozwój są spowodowane przez otaczający świat, doświadczenia, powtarzające się sytuacje życiowe. Za wrodzone reakcje

¹⁰ Ibidem, s. 355.

uznaje najprostsze reakcje emocjonalne- strach i gniew. Przedstawiciele rosyjskiej psychologii Siergiej L. Rubinstejn i Alexei N. Leontiew również odrzucili autonomiczne siły wewnętrzne jako determinanty aktywności człowieka. Aktywność jest wynikiem zaburzenia równowagi między osobnikiem a światem zewnętrznym. Takie zachowanie równowagi nazwali – potrzebą, jej zaspokojenie to aktywność. W Polsce pojęcie potrzeby do psychologii wprowadził psycholog Jerzy S. Szymański¹¹, według którego „potrzeba to konieczność posiadania tego co istotne dla samego życia, stanowi przyczynę działania, pierwszą siłą napędową dla poznawania i adekwatnego motorycznego działania”¹². Uwzględniając stanowiska różnych autorów, mogę stwierdzić, za Włodzimierzem Szewczukiem, że termin „potrzeba” – odnoszony jest do określonego stanu jednostki powstałego w wyniku: braku lub nadmiaru „czegoś” (J.S. Szymański, W. Szewczuk, K. Obuchowski, J. Reykowski), deprivacji (E.R. Hilgard, Cz. Nosal), stanu niezadawalającego (H. A. Murray), zakłócenia relacji człowiek – świat (J. Nuttin). Należy pamiętać, że stan jednostki to czynnik inicjujący aktywność, która ukierunkowana jest na określony przedmiot i przywraca optimum w mniejszym lub większym stopniu¹³. Ludzie zaspokajający swoje potrzeby w życiu społecznym wchodzą w stosunek współdziałania oraz współzawodnictwa.

Z kolei teoria potrzeb Clayтона P. Alderfera (teoria ERG) zakłada istnienie trzech nakładających się grup potrzeb – potrzeby egzystencji, kontaktu i rozwoju. „Potrzeba egzystencji (ang. *Existence needs*) odnoszące się do fizjologicznych i materialnych warunków życia jednostki. Są zaspokajane w miejscu pracy poprzez: wynagrodzenie, warunki pracy, bezpieczeństwo pracy itp.

Potrzeba kontaktu (ang. *Relatedness needs*) obejmujące potrzeby kontaktów społecznych z ludźmi. Są zaspokajane poprzez: pracę zespołową, koleżeństwo, przyjaźń, przyjazną atmosferę itd.

Potrzeba rozwoju (ang. *Growth needs*) – potrzeby rozwoju lub wzrostu – dotyczące wzbogacania osobowości człowieka, samorealizacji oraz szacunku do

¹¹ *Encyklopedia psychologii*, Warszawa 1998, s. 434 (hasło opracował Włodzimierz Szewczuk).

¹² *Ibidem*.

¹³ *Ibidem*.

samego siebie. Są zaspokajane poprzez możliwość doskonalenia umiejętności, awansowania, poczucia sprawiedliwości”¹⁴.

Te trzy opisane grupy potrzeb wiążą się zdaniem Clayтона P. Alderfera z codziennym bytem (egzystencją). Brak ich zaspokojenia wywołuje frustrację i niepokój¹⁵. Podobne podejście co do konsekwencji braku zaspokojenia potrzeb reprezentuje A.H. Maslow. Zgodnie z jego teorią potrzeb niezaspokojenie potrzeb z niższych i wyższych rzędów powoduje, że życie społeczne i zawodowe nie jest pełnowartościowe¹⁶.

Na potrzeby niniejszej pracy przyjmuję teorię potrzeb według Abrahama H. Maslowa oraz sformułowane w niej twierdzenie, iż „główną zasadą organizacji życia motywacyjnego człowieka jest uporządkowanie potrzeb podstawowych w hierarchię według ich priorytetu czy potencjalnej siły”¹⁷.

Zdaniem A.H. Maslowa istnieją również warunki „stanowiące bezpośrednie wymogi wstępne w odniesieniu do zaspokojenia potrzeb podstawowych. Wolność słowa, wolność czynienia tego co się chce, jeśli tylko nie krzywdzi się innych, swoboda wyrażania siebie, wolność prowadzenia badań i poszukiwania informacji, prawo do obrony, sprawiedliwość, bezstronność, uczciwość, dobra organizacja zespołu- to są przykłady warunków wstępnych koniecznych do zaspokojenia potrzeb”¹⁸. Zaspokojenie potrzeb prowadzi do zachowań, które mogą być określane jako pożądane, zdrowe czy sprzyjające samorealizacji. Ludzie osiągają najwyższy poziom, gdy organizacje będą uwzględniać holistyczną naturę człowieka.

Według A.H. Maslowa uczenie się ma znaczny wpływ, jeżeli chodzi o potrzeby człowieka, pozwala na doskonalenie siebie, dokonując zmiany w odrazie własnego JA, „całe życie jest edukacją, każdy jest nauczycielem i każdy jest zawsze uczniem”¹⁹. Uważał, że poprzez swobodną i z radością wykonywaną pracę, poprzez rozwój zainteresowań osobistych – można stworzyć nowe społeczeństwo – należy jedynie zmienić sposób kształcenia i kierowania, bo jak zauważył Maslow, wszystkie osoby

¹⁴ *Encyklopedia zarządzania. Teoria ERG*, https://mfiles.pl/pl/index.php/Teoria_ERG, [dostęp: 09.02.2019].

¹⁵ M. Armstrong, *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, Kraków 2000.

¹⁶ M. Zemło, A. Sakowicz-Boboryko, M. Bilewicz, M. Dziekońska, D. Otapowicz, J. Szada-Borzyszkowska, J. Mantur, *W kierunku inkluzji społecznej...*, op. cit., s. 18.

¹⁷ A.H. Maslow, *Motywacja i osobowość...*, op. cit., s. 84.

¹⁸ *Ibidem*, s. 71.

¹⁹ *Ibidem*, s. 361.

samorealizujące się są twórcze i bardziej kreatywne. Holistyczne podejście do edukacji to koncepcja znana jako edukacja afektywna. Skierowana jest na emocje i uczucia dzieci. „Podstawowe kwestie edukacji holistycznej obejmują:

1. odpowiedzialność za własne uczenie się i rozwój tożsamości,
2. wspieranie i uznawanie potrzeby miłości i poczucia własnej wartości,
3. nauczyciel jako czynnik strukturalizujący otwartą grupę,
4. wykorzystanie grup rówieśniczych w procesie uczenia się, np.; uczenie się zespołowe z dyskusją prowadzoną przez dziecko, wzmożenie wysiłku indywidualnego poprzez interakcje grupową i proces grupowy”²⁰.

Edukacja powinna polegać więc na uczeniu się o osobistym wzrastaniu, co wybierać a co odrzucać.

Teoria A.H. Masłowa znalazła swoje odzwierciedlenie w takich dziedzinach jak psychologia, edukacja, marketing i zarządzanie, zdrowie i nauki społeczne. Uwzględniana jest zatem w zarządzaniu organizacjami. Myśl zawarta w teorii potrzeb, iż „ludzie osiągną najwyższy poziom, gdy organizacje będą uwzględniać holistyczną naturę człowieka”²¹ stanowi w niniejszej pracy podstawę do analiz funkcjonowania przedszkoli, jako placówek inkluzyjnych. Tylko mądra, humanitarna i skoncentrowana na potencjale kadr polityka zarządzania zasobami ludzkimi w organizacji będzie skuteczna. Koncepcja ta została nazwana „utopijnym, eupsychoicznym”²² zarządzaniem przywódczym”. Organizacje, które stosują tę teorię:

- troszczą się o permanentne kształcenie pracowników,
- umacniają ideę, że potencjał tkwi w samorealizacji ludzi,
- uznają, że potrzeby osobistego wzrastania i szacunku są tak samo ważne, jak bezpieczeństwo ekonomiczne.

Takie podejście uwzględnia założenia teorii potrzeb A.H. Masłowa, ponieważ praca uważana jest w niej za doświadczenie psychologiczne, jak i za działalność ekonomiczną. Abraham H. Maslow opracował zbiór 36 założeń dla funkcjonującej

²⁰ Ibidem, s. 362.

²¹ Ibidem, s. 366.

²² Eupsychia – słowo utworzone przez Masłowa – określa te instytucje, które działają zgodnie z zaproponowanym przez niego rozumieniem zdrowia psychicznego. Pozostał on pod wpływem „Teorii X i Y” Douglasa McGregora, pokazując, że założenia autogenne (X), czy humanistyczne (Y) – oddziałują na pełnienie funkcji przywódczych, Maslow zaproponował zbiór założeń transpersonalnej – „Teoria Z” – uwzględnia ona dążenie do samorealizacji, miłości, uznaje wspólne podejmowanie decyzji, wzajemne zaufanie, współpracę – to są niezbędne cechy potrzebne dla rozwoju organizacji. (patrz A.H. Maslow, *Motywacja i osobowość...*, op. cit., s. 365-367.)

organizacji (między innymi są tam następujące założenia: wszyscy pracownicy dążą do osiągnięć, nie chcą marnować czasu, chcą dobrze pracować, ludzie chcą czuć się ważni, potrzebni, pożyteczni, chcą być szanowani). Jego zdaniem należy przyjąć, że każdemu wato zaufać, każdy dąży za pewnymi wartościami, jak prawda, sprawiedliwość, doskonałość²³. Dyrektor placówki stosując opisany wyżej styl zarządzania (oparty na indywidualnej odpowiedzialności, pracy zespołowej i trosce o ludzi) dąży zgodnie z teorią potrzeb A.H. Masłowa do wysokiego poziomu współzależności między ludźmi, wzajemnego zaufania i współpracy po to, aby uzyskać stałą i wysoką wydajność organizacji. W tym procesie pojawia się także taka kategoria pojęciowa, jak „zmiana”.

1.2. Pojęcie „zmiany” a konieczność jej wprowadzania w instytucji

Zgodnie z definicją *Słownika poprawnej polszczyzny* zmiana „to fakt, że ktoś, coś staje lub stało się z innymi. Decydująca, chwilowa, doniosła zmiana. (...), zmiana poglądów. Zmiana trybu życia. Zmiana na lepsze, gorsze na korzyść”²⁴. Zmiana organizacyjna to „wszystkie przekształcenia zachodzące w różnych sektorach organizacji. Przekształcenia te są dokonywane zarówno pod wpływem działania czynników wewnętrznych, a także zewnętrznych. Zmiany są wprowadzane w celu zwiększenia efektywności funkcjonowania danej organizacji”²⁵.

Proces dokonywania zmian realizowany jest równoległe z działalnością danej placówki, dlatego wszelkie reformy są wynikiem świadomym i zamierzonym, są one wdrażane w życie na potrzebę udoskonalenia funkcjonowania obecnego systemu, mają one znamiona nowości, mówimy wtedy o innowacyjności. Każda innowacja to zmiana, ale nie każda zmiana to innowacja²⁶. Jeżeli zmianę pojmujemy jako proces, to pojawia się tu strategia jej wprowadzania, w dużej mierze zależy od reakcji osób do których jest kierowana zmiana. Wyróżniamy dwa sposoby wdrażania zmian:

²³ Za: A.H. Masłowa, *Motywacja i osobowość...*, op. cit., s. 367.

²⁴ *Słownik poprawnej polszczyzny PWN*, Warszawa 1978, s.1079.

²⁵ J. Walas-Trębacz, *Zmiany organizacyjne przeprowadzane w przedsiębiorstwie*, „Zeszyty Naukowe Małopolskiej Wyższej Szkoły Ekonomicznej w Tarnowie” 2009, nr 2(13), za: https://mfiles.pl/pl/index.php/Zmiana_organizacyjna, [dostęp: 05.02.2019].

²⁶ A. Potocki A., *Zachowania organizacyjne. Wybrane zagadnienia*, Warszawa, s. 298-301, za: https://mfiles.pl/pl/index.php/Zmiana_organizacyjna, [dostęp: 05.02.2019].

1. strategia ewolucyjna, zmiany wprowadzane są małymi krokami, wymagają wypracowanie postawy gotowości pracowników, następnie zmiany i jej utrwalenie. Wprowadzenie zmian w tym systemie może zaowocować wzrostem wydajności i innowacyjności personelu. Szybkość procesu warunkują tu zdolności i kwalifikacje personelu (stopniowe podnoszenie kwalifikacji i uprawnień kadry),
2. strategia rewolucyjna, to odgórna, nagła i nieoczekiwana zmiana. Szybki efekt poprzez zaskoczenie daje gwarancję uniknięcia zbędnych opóźnień. Reforma koncentruje się na priorytetach i działaniach które prowadzą do celu. Strategia ta może również powodować wystąpienie złej atmosfery między pracownikami, pojawienie się oporu lub ryzyko dehumanizacji zarządzania²⁷.

W literaturze przedmiotu Robert Chin i Kenneth D. Benne²⁸, dokonali podziału strategii wprowadzenia zmian na podstawowe i podejmowane intuicyjnie.

Mówienie to strategia głosząca, że ludzie kierują się rozsądkiem, to w ich interesie leży dokonanie zmian, dlatego chętnie jej dokonują, problemem mogą być stereotypy i niewiedza.

Wymuszanie to strategia nakłaniania do zmiany pod przymusem, groźby lub kary.

Uczestnictwo to strategia, która wiąże się na współdziałaniu, kładzie się tu nacisk na komunikację i współpracę.

Wpływu mniejszości, to strategia, która polega na wykorzystaniu wpływu mniejszej liczby zwolenników zmiany na opinie większości. Wyrażając swoje opinie w sposób konsekwentny, jasny, logiczny, są oni pewni swoich racji.

Strategia współuczestniczenia, wszyscy pracownicy mogą zgłaszać pomysły, zgłaszać swoje wątpliwości i uczestniczyć w wyborze końcowego rozwiązania. Daje to pracownikom możliwość sprawstwa w zmiany.

Strategia przymusu, występuje wtedy, gdy istnieje możliwość wystąpienia sprzeciwu pracowników, może być kierowana tylko przez osoby mające władzę

²⁷ Ibidem.

²⁸ R. Chin, K.D. Benne, *General strategies...*, op. cit..

w placówce. Często występuje tu wrogość wobec przełożonego, gdyż do zmian dochodzi się wbrew ich woli lub własnym przekonaniom²⁹.

Podczas przeprowadzania procesu zmian mogą w placówkach pojawić się konsultanci, mogą to być osoby zatrudnione w placówce a także osoby z zewnątrz. Do ich obowiązków należy nie tylko organizacja procesu zmian, przygotowanie pracowników, ale rozwiązywanie pojawiających się problemów i trudności oraz ocena efektów zachodzących zmian w placówce. Rola zarządzania placówką nadal leży po stronie dyrektora. Zadaniem konsultanta jest wsparcie szkoły we wdrażaniu zmian, nie tylko inspirując i wskazując na potrzebę zmian oraz poprzez kształtowanie relacji społecznych kończąc na rozwiązywaniu sporów, konfliktów czy oporu wobec zmiany. Często opór przeciw wprowadzeniu zmian oznacza emocjonalną blokadę, utrudniając wdrożenie procesu zmian. Do głównych przyczyn wystąpienia oporu wobec wdrożenia procesu zmian jest: brak sensu zmiany, niepewność, lęk przed nieznanym, świadomość słabych stron, obniżenie zdolności adaptacyjnych, przyzwyczajenie, brak poczucia własnego interesu³⁰. Aby zmiany powiodły się i zostały wdrożone w życie placówki, kluczowym elementem procesu są ludzie ich postawa, zachowanie i zaangażowanie. Zdaniem Kurta Lewina ludzie zmieniają swoje postawy - gdy uzyskają akceptację, oraz zachowanie- jeśli zmiana zostanie im narzucona z góry (nie będzie trwała, tu powstaje opór i brak porozumienia). To jest model sił według K. Lewina³¹.

²⁹ *Jak wspomagać pracę szkoły? Poradnik dla pracowników instytucji systemu wspomagania, z. 1: Założenia nowego systemu doskonalenia nauczycieli*, Warszawa 2015, s. 22-23.

³⁰ *Encyklopedia zarządzania. Zmiana organizacyjna*, https://mfiles.pl/pl/index.php/Zmiana_organizational [dostęp: 09.02.2019].

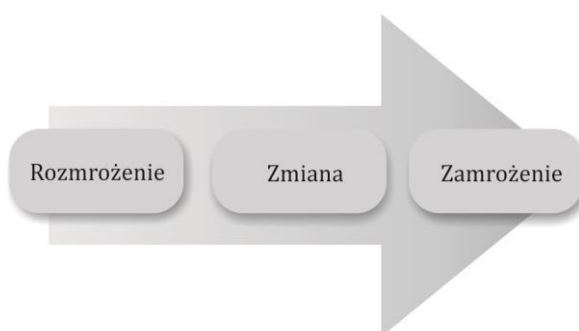
³¹ K. Lewin, *Field Theory in Social Science...*, op. cit..

Tabela 1. Czynniki działające na rzecz zmiany a czynniki działające przeciw zmianom

Czynniki działające na rzecz zmiany (siły napędowe)	Czynniki działające przeciw zmianom (siły oporu)
zmiany społeczne i ekonomiczne w społeczeństwie	dostrzeżone zagrożenie władzy
większa efektywność	rutyna i struktura
większa sprawność	ograniczenia zasobów
większa efektywność kosztowa	zamiłowanie do tradycji
rywalizacja o pieniądze i zasoby	zmiany w wymaganych umiejętnościach
postęp techniczny	strata ekonomiczna lub utrata pozycji
podporządkowanie się przepisom państwowym	brak poparcia dla cudzych pomysłów
naciski opinii publicznej	niechęć do ryzyka
ekspansja	zrywanie relacji towarzyskich

Źródło: R. E. Quinn, S. Faerman, M. Thompson, M. McGarth, *Profesjonalne zarządzanie* Warszawa 2007, za: *Jak wspomagać pracę szkoły...*, op. cit., s. 26.

Jeśli zmiana zostanie odrzucona, a mimo to osoby kierujące będą naciskać – może spotkać się z odrzuceniem, podstawowym błędem jest chęć szybkiego procesu wprowadzenia zmiany, skuteczna zmiana powinna uwzględniać siły, którymi dysponuje placówka. K. Lewin kładzie nacisk na ludzi- cel to pokierowanie tak procesem zmian, aby uzyskać nie tylko powierzchowne zachowanie, ale rzeczywistą zmianę osób, które uczestniczą w procesie, model ten obejmuje trzy etapy:



Schemat 2. Model przebiegu wdrażania zmiany (wg K. Lewina)

Źródło: na podstawie *Jak wspomagać pracę szkoły? Poradnik dla pracowników instytucji...*, op. cit., s. 27.

1. „Rozmrożenie zburzenie wcześniejszego porządku, *status quo*. Zmiana nawyków, starych struktur, wartości, sprawdzonych i rutynowych czynności, zmiana sposobów działania. Wprowadzenie nowych rozwiązań nie jest wyborem, ale koniecznością. Ten etap jest niezwykle trudny dla ludzi,

dlatego wszystkie towarzyszące mu aktywności powinny wyjaśniać potrzebę przeprowadzenia zmiany. Dodatkową trudnością jest fakt, że pomyślnie jego zakończenie zależy od tego, czy uda nam się wywołać w ludziach poczucie niezadowolenia z obecnego stanu rzeczy i zmniejszyć ich zadowolenie. Kluczem będzie komunikowanie wizji zmiany i korzyści, jakie można uzyskać, godząc się ze zmianą. Ten etap łatwiej jest przejść wówczas, kiedy ludzie sami mają świadomość kiepskiej kondycji firmy lub sami wyczekują zmian.

2. Zmiana – jej skuteczność zależy od profesjonalnego planu uwzględniającego specyfikę działalności szkoły/ organizacji, jej kultury organizacyjnej oraz stopnia zaangażowania pracowników. Ten etap to czas tym nowych wzorców zachowań, postaw, wartości, procedur itp. Ważną rolę odgrywa tu lider zmiany, który obserwuje zachodzące zmiany, reaguje adekwatnie do potrzeb i motywuje do wysiłku.
3. Zamrożenie – czas, kiedy osiągnięta zmiana będzie adaptowana tak długo, aż stanie się nawykiem. Osiągnięte rezultaty przestają być rozumiane jako coś nowego, a raczej stają się naturalnym stanem. Utrwalenie zmiany ma szansę nastąpić poprzez ich pozytywne wzmocnienie (nagradzanie, pochwały, ukazywanie korzyści) i wygaszanie zachowań niepożądanych. Nowe wzorce zachowań stają się na tym etapie obowiązującymi, a działania, które temu towarzyszą, stają się elementem codzienności³².

Najczęstsze błędy w zarządzaniu zmianą według Jona Kottera³³, to brak silnych liderów, brak wizji zmian, brak wystarczającej komunikacji i planu zmian, trudności w systematycznym planowaniu sukcesów, zbyt wczesne zwycięstwo, brak zwyczajów, postaw i zachowań – brak ugruntowania zmiany.

Dobrze wprowadzona zmiana jest efektywna, gdy zachowany jest odpowiedni czas na planowanie, dostarczenie personelowi jak najwięcej informacji, to pracownicy sami powinni wpływać na proces wykonywania zadań (tempo ich wdrażania). Łatwiej jest personelowi zaakceptować zmiany, gdy lepiej poznają proces, opór pojawia się z powodu strachu przed nieznanym, braku zrozumienia celu

³² *Jak wspomagać pracę szkoły? Poradnik dla pracowników...*, op. cit., s. 27.

³³ J. Kotter, *Jak przeprowadzić transformację firmy*, Gliwice 2012, s. 256-260.

i sensu wdrażanego procesu. Personel lepiej pracuje jak widzi zaangażowanie zarządu, jak jest wynagradzany za dodatkowy wysiłek. „O skuteczności wprowadzania zmian decydują ludzie, wiele zależy od ich gotowości i nastawienia. Znajomość psychologicznych aspektów wprowadzania zmian jest wręcz nieodzowna w pracy specjalisty ds. wspomagania, aby podczas procesu mógł on świadomie towarzyszyć ludziom i rozumieć reakcje poszczególnych osób, a przy tym samemu doświadczać zmiany w refleksyjny sposób”³⁴. Należy wesprzeć zespół aby przejść przez proces wdrażania zmian, warto wspierać pracownika, pomagać mu się rozwijać, zdobywać nowe umiejętności, wzmacniać, doceniać i określać zadania, w których potrzebuje wsparcia a w których może być samodzielny. Zaoferować wsparcie i pomoc, udzielić wskazówek, być zaangażowanym osobiście. Wzbudzać motywację i zachęcać do działania.

Systemy edukacji podlegają systematycznie przemianom. Powodowane są one „zmianami globalnymi, rozwojem gospodarki opartej na wiedzy. Stawiają nowe wyzwania instytucjom powołanym do kształcenia dzieci i młodzieży”³⁵. Kolejne decyzje politycznie dotyczące systemu polskiej oświaty inicjują przemiany w zakresie np. ustroju szkolnego, podziału subwencji oświatowej, systemu awansu zawodowego nauczycieli, likwidacji przywilejów socjalnych czy zasad udzielania urlopu dla podratowania zdrowia. Wymaga to od osób pracujących w systemie edukacji adaptacji do coraz nowych wymagań, a więc do zmiany. Systematycznie zarządzanie zmianami dotyczy nie tylko przeobrażania związanego z reformami systemu edukacji (por. Rozdz. II). Proces zmian, który zachodzi w każdej z placówek określany jest jako heterogeniczny. Dyrektorzy w różny sposób podchodzą do konieczności wprowadzania zmian, ponieważ posiadają różne umiejętności i zasoby. Przesądza to o względnie trwałym i powtarzalnym sposobie, w jaki przełożony oddziałuje na podwładnych w celu pobudzenia i koordynacji ich działania w zespole, a przez to osiągnięcia celów stojących przed organizacją. Celem, do którego realizacji powinni dążyć dyrektorzy wraz z swoim personelem będzie przeobrażenie badanych przeze mnie placówek w przedszkola o charakterze inkluzyjnym.

³⁴ Jak wspomagać pracę szkoły..., op. cit., s. 29.

³⁵ Ibidem, s. 5.

Zmiana w placówce oświatowej to również proces dążenia do partycypacji wszystkich osób związanych z placówką (rodzice, nauczyciele, dzieci, personel administracyjny itd.). Oznacza to ograniczenie wszelkich działań prowadzących do wykluczenia. Odnosi się do pełnego uczestnictwa w każdym działaniu wszystkich osób, które powinny w nim uczestniczyć. Taka idea postępowania jest ściśle powiązana z hierarchią potrzeb Abrahama H. Masłowa³⁶ oraz jego twierdzeniami (wyżej już przywoływanymi), iż ludzie zaspokajający swoje potrzeby w życiu społecznym wchodzą w stosunek współdziałania lub współzawodnictwa i uczą się co wybierać, a co odrzucać.

Zmiana jaka jest oczekiwana w przedszkolach realizujących postępowanie inkluzyjne to znoszenie barier w dostępie do edukacji oraz tworzenie warunków włączenia każdego dziecka do życia przedszkolnego na każdym etapie pobytu w przedszkolu. Wszystkie zmiany pojawiają się etapami. Każda osoba funkcjonująca w systemie inkluzyjnym potrzebuje czasu, wsparcia i wysiłku oraz pozyskania zasobów. W literaturze poświęconej wprowadzaniu zmiany w organizacjach o charakterze edukacyjnym, sygnalizowany jest fakt występowania wielu inicjatyw, które są podejmowane bez stopniowego wdrażania do nich wszystkich osób, których ona dotyczy. Dlatego często bywają one nieskuteczne albo świadomość ludzi koncentruje się tylko na obawach, przeciwnościach i trudnościach. Proces zmiany, aby był skuteczny powinien obejmować cztery etapy³⁷:

- I) Przygotowanie – uświadomienie potrzeby i możliwości wprowadzenia zmian, uwolnienie potencjału ludzi, zaangażowanych w proces zmian.
- II) Zaangażowanie – nieustanne komunikowanie wizji, przejęcie inicjatywy przez ludzi, podkreślenie ich działań, zapewnienie przejrzystości celu i działania.
- III) Realizację – znalezienie czasu na realizację projektu.
- IV) Ugruntowanie – dokonane zmiany stają się częścią działania placówki.

Wiedza, doświadczenie, umiejętności i zaangażowanie dyrektora-lidera powoduje, że możliwe jest wydobycie potencjału tkwiącego w personelu placówki, którą on zarządza. Osoby te tworzą niepowtarzalny zbiór różnorodnych osobowości,

³⁶ A.H. Masłowa, *Motywacja i osobowość*, tłum. J. Radzicki, Warszawa 2013.

³⁷ F. Crawford, *Uczestnictwo w transformacji systemu edukacji*, [w:] G. Mazurkiewicz (red.), *Jakość edukacji. Różnorodne perspektywy*, Kraków 2012, s. 101.

które można spożytkować dzięki dzieleniu się wiedzą, doświadczeniem i umiejętnościami³⁸. Dobra współpraca w zespole motywuje do indywidualnego rozwoju i przeprowadzania zmiany. Ludzie stają się bardziej zaangażowani, zaktywizowani oraz kreatywni w trakcie realizacji działań. Nie boją się nowych wyzwań, są gotowi do podjęcia nowych zadań. Praca zespołowa z dyrektorem-liderem sprzyja budowaniu pozytywnego wizerunku przedszkola, przyczynia się do podniesienia atrakcyjności oferty edukacyjnej, a co ważne odpowiadającej dzieciom i ich rodzicom³⁹. Dobry dyrektor powinien polegać na pracy zespołowej całego personelu.

³⁸ T. Jurczyk, J. Kołodziejczyk, E. Komarnicka i in., *Proces edukacyjny i jego realizatorzy (czyli o współdziałaniu nauczycieli w zmieniającym się świecie)*, [w:] G. Mazurkiewicz (red.), *Jakość edukacji. Różnorodne perspektywy*, Kraków 2012, s. 267.

³⁹ J. Urbańska, *Funkcjonowanie zespołów nauczycieli sprzyja rozwojowi szkoły*, [w:] G. Mazurkiewicz, *Jak budować dobrą szkołę? Potencjał i bariery ewaluacji w oświacie*, Kraków 2015, s. 365.

Rozdział II

Przedszkole jako instytucja oświatowo-wychowawcza

2.1. Podstawy prawne organizacji i funkcjonowania wychowania przedszkolnego w Polsce

Najważniejszym dokumentem regulującym funkcjonowanie placówek przedszkolnych w Polsce jest Ustawa z dnia 7 września 1991 roku o systemie oświaty⁴⁰. Ustawa ta od chwili jej wprowadzenia podlegała licznym zmianom, m.in. wprowadzonym ustawą z dnia 19 marca 2009 roku o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz o zmianie niektórych ustaw⁴¹, czy nowelizacją z 23 czerwca 2016 r.⁴² Zgodnie z polskim ustawodawstwem prawo do korzystania z wychowania przedszkolnego obejmującego wczesne wspomaganie rozwoju i wczesną edukację mają dzieci od początku roku szkolnego w roku kalendarzowym, w którym dziecko kończy 3 lata, do końca roku szkolnego w roku kalendarzowym, w którym dziecko kończy 7 lat. Na wniosek rodziców dyrektor odpowiednio publicznego lub niepublicznego przedszkola, do którego dziecko zostało przyjęte może zezwolić – w drodze decyzji – na spełnienie przez dziecko obowiązku przedszkolnego poza przedszkolem lub w innej formie wychowania przedszkolnego. Wychowanie przedszkolne może być realizowane w przedszkolach, oddziałach przedszkolnych w szkołach podstawowych oraz innych formach wychowania przedszkolnego. Dzieci w wieku 6 lat są zobowiązane odbyć roczne przygotowanie przedszkolne⁴³. Celem tak zorganizowanego wychowania przedszkolnego jest wspomaganie i ukierunkowywanie

⁴⁰ Ustawa z dnia 7 września 1991 roku o systemie oświaty, Dz. U. nr 95, poz. 425 ze zm.

⁴¹ Ustawa z dnia 19 marca 2009 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz o zmianie niektórych ustaw, Dz. U. z 2009 r. nr 56, poz. 458 ze zm.

⁴² Ustawa z dnia 23 czerwca 2016 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw, Dz. U. z 2016 r. poz. 1010 ze zm.

⁴³ Obowiązek taki wprowadzony został na podstawie nowelizacji systemu oświaty zawartej w: Obwieszczenie Marszałka Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 31 października 2016 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu ustawy o systemie oświaty, tj. Dz. U. 2016 poz. 1943.

rozwoju dziecka zgodnie z jego wrodzonym potencjałem i możliwościami rozwojowymi, zapewnienie opieki, wychowania, uczenia się w atmosferze akceptacji i bezpieczeństwa. Wynikające z tego celu zadania, dostosowane do potrzeb i możliwości rozwojowych dziecka, nauczyciel realizuje w ramach określonych obszarów edukacyjnych. System oświaty obejmuje przedszkola, w tym przedszkola integracyjne, specjalne i inne formy wychowania przedszkolnego. Zakładanie i prowadzenie publicznych przedszkoli, w tym z oddziałami integracyjnymi oraz przedszkoli specjalnych i innych form wychowania przedszkolnego należy do zadań własnych gminy⁴⁴. Osoba prawna lub fizyczna może założyć przedszkole publiczne na podstawie zezwolenia właściwej gminy, po uzyskaniu pozytywnej opinii kuratora oświaty. Przedszkolem publicznym jest przedszkole, które:

- realizuje programy wychowania przedszkolnego uwzględniające podstawę programową wychowania przedszkolnego,
- zapewnia bezpłatne nauczanie, wychowanie i opiekę w czasie ustalonym przez organ prowadzący, nie krótszym niż 5 godzin dziennie,
- przeprowadza rekrutację dzieci w oparciu o zasadę powszechnej dostępności,
- zatrudnia nauczycieli posiadających kwalifikacje określone w odrębnych przepisach.

Przedszkole niepubliczne zaś:

- realizuje programy wychowania przedszkolnego uwzględniające podstawę programową wychowania przedszkolnego,
- zatrudnia nauczycieli posiadających kwalifikacje określone dla nauczycieli przedszkoli publicznych⁴⁵.

Niepubliczne przedszkole lub inną formę wychowania przedszkolnego może założyć osoba prawna lub fizyczna po uzyskaniu wpisu do ewidencji prowadzonej przez gminę i otrzymaniu odpowiedniego zaświadczenia. Nadzór pedagogiczny nad przedszkolami publicznymi i przedszkolami niepublicznymi sprawuje kurator oświaty. Nadzór pedagogiczny polega na ocenianiu stanu i warunków działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej placówek i nauczycieli. W szczególności

⁴⁴ Art. 8 ust. 15 ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe, Dz. U. z 2017 r. poz. 59 ze zm.

⁴⁵ Art. 13 ust. 1 i ust. 6 ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe, Dz. U. z 2017 r. poz. 59 ze zm.

kontroli podlega zgodność zatrudnienia nauczycieli z wymaganymi kwalifikacjami, realizacja podstawy programowej wychowania przedszkolnego, przestrzeganie statutu przedszkola, praw dziecka, bezpieczeństwo i higiena strukturalnych warunków edukacji⁴⁶. Organ prowadzący odpowiada za działalność przedszkola, w szczególności zapewnia mu warunki do dobrej, bezpiecznej i higienicznej pracy. Dokonuje remontów, zapewnia obsługę administracyjną, finansową i organizacyjną oraz pomoce dydaktyczne.

Szczegółowe zasady funkcjonowania przedszkoli, w tym przedszkoli integracyjnych i specjalnych określają liczne rozporządzenia wydane przez Ministra Edukacji Narodowej⁴⁷. Podstawową jednostką organizacyjną przedszkola jest oddział, w którym znajdują się dzieci w zbliżonym wieku z uwzględnieniem ich potrzeb, uzdolnień, zainteresowań, rodzaju i stopnia niepełnosprawności. Liczba dzieci w oddziale nie może przekraczać 25, zaś w oddziale przedszkola integracyjnego oraz w oddziale integracyjnym w przedszkolu ogólnie dostępnym powinna wynosić od 15 do 20, w tym od 3 do 5 dzieci niepełnosprawnych. Liczba dzieci w oddziale przedszkola specjalnego oraz oddziale specjalnym w przedszkolu ogólnodostępnym powinna wynosić:

- w przedszkolu/oddziale dla dzieci niewidomych i słabo widzących od 6 do 10,
- w przedszkolu/oddziale dla dzieci niesłyszących i słabo słyszących od 6 do 8,
- w przedszkolu/oddziale dla dzieci z chorobami przewlekłymi od 10 do 16,
- w przedszkolu/oddziale dla dzieci z zaburzeniami psychicznymi od 6 do 8,

⁴⁶ A. Klim-Klimaszewska, *Pedagogika przedszkolna. Nowa podstawa programowa*, Warszawa 2010, s. 62.

⁴⁷ Między innymi Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 lutego 2007 roku, zmieniające rozporządzenie w sprawie ramowych statutów publicznego przedszkola oraz publicznych szkół, Dz. U. nr 35, poz. 222; Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 24 lipca 2015 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym, Dz. U. z 2015 r., poz. 1113. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 4 kwietnia 2018 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie szczegółowej organizacji publicznych szkół i publicznych przedszkoli, Dz. U. 2018 r., poz. 691; Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 sierpnia 2017 r. w sprawie rodzajów innych form wychowania przedszkolnego, warunków tworzenia i organizowania tych form oraz sposobu ich działania, Dz. U. 2017, poz. 1657; Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 marca 2017 r. w sprawie szczegółowej organizacji publicznych szkół i publicznych przedszkoli, Dz. U. 2017, poz. 649.

- w przedszkolu/ oddziale dla dzieci z niepełnosprawnością ruchową od 8 do 12,
- w przedszkolu/ oddziale dla dzieci z upośledzeniem umysłowym w stopniu umiarkowanym i znacznym od 6 do 10,
- w przedszkolu/ oddziale dla dzieci z autyzmem i z niepełnosprawnościami sprzężonymi od 2 do 4⁴⁸.

W uzasadnionych przypadkach, za zgodą organu prowadzącego placówki oświatowe – przedszkole, liczba dzieci w przedszkolach integracyjnych i ogólnodostępnych, może być niższa niż wyżej wymienionej. Stosownie do §8 załącznika numer 1 do Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 maja 2001 r. w sprawie ramowych statutów publicznego przedszkola oraz publicznych szkół liczba dzieci w poszczególnych oddziałach jest jedną z informacji zamieszczanych w przygotowanym przez dyrektora arkuszu organizacji, który zatwierdza organ prowadzący⁴⁹. Zgodnie zaś z §14.2 załącznika numer 1 do wyżej wskazanego Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej w przedszkolu specjalnym dla dzieci z upośledzeniem umysłowym w stopniu umiarkowanym i znacznym, z niepełnosprawnością ruchową, z autyzmem i niepełnosprawnościami sprzężonymi zatrudnia się pomoc nauczyciela⁵⁰. Od 1 stycznia 2016 r. wprowadzono obowiązek zatrudnienia dodatkowo osób wspierających kształcenie specjalne w przypadku ogólnodostępnych jednostek oświatowych, w których organizowane jest kształcenie specjalne uczniów posiadających orzeczenie wydane ze względu na autyzm, w tym zespół Aspergera lub niepełnosprawności sprzężone⁵¹. Uznano, że uczniowie

⁴⁸ §5 ust. 2-5 załącznika numer 1 do Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 maja 2001 r. w sprawie ramowych statutów publicznego przedszkola oraz publicznych szkół, Dz. U. z 2001 r. nr 61, poz. 624.

⁴⁹ §8 załącznika Numer 1 do Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 maja 2001 r. w sprawie ramowych statutów publicznego przedszkola oraz publicznych szkół, Dz. U. nr 61, poz. 624.

⁵⁰ §14.2 załącznika Numer 1 Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 maja 2001 r. w sprawie ramowych statutów publicznego przedszkola oraz publicznych szkół, Dz. U. nr 61, poz. 624.

⁵¹ §7 ust. 2 Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 24 lipca 2015 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym, Dz. U. poz. 1113 Rozporządzenie powyższe zastąpiło Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w specjalnych przedszkolach, szkołach i oddziałach oraz ośrodkach (Dz. U. nr 228, poz. 1489) oraz Obwieszczenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 18 grudnia 2013 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w przedszkolach, szkołach i oddziałach ogólnodostępnych lub integracyjnych, Dz. U. z 2014 r. poz. 414 . Oba akty utraciły moc z dniem 1 września 2015 r. Rozporządzenie weszło

z takimi deficytami potrzebują wsparcia ze strony osoby, która ułatwi im funkcjonowanie w grupie rówieśniczej oraz realizację obowiązku nauki. Zapis ten obliuguje dyrektora przedszkola, szkoły lub innej placówki, gdzie organizowane jest kształcenie specjalne do zatrudnienia dodatkowej osoby nawet, gdy nie jest to zawarte w orzeczeniu o potrzebie kształcenia specjalnego⁵².

Zgodnie z wytycznymi Ministerstwa Edukacji Narodowej w przedszkolach ogólnodostępnych z oddziałami integracyjnymi oraz przedszkolach integracyjnych należy zatrudnić dodatkowo nauczycieli posiadających kwalifikacje w zakresie pedagogiki specjalnej w celu współorganizowania kształcenia integracyjnego, z uwzględnieniem realizacji zaleceń zawartych w orzeczeniu o potrzebie kształcenia specjalnego. W przedszkolach ogólnodostępnych oraz innych formach wychowania przedszkolnego, w których kształceniem specjalnym objęte są dzieci i uczniowie posiadający orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego wydane ze względu na autyzm, w tym zespół Aspergera, lub niepełnosprawności sprzężone również zatrudnia się dodatkowo nauczycieli posiadających kwalifikacje w zakresie pedagogiki specjalnej w celu współorganizowania kształcenia uczniów niepełnosprawnych lub specjalistów z uwzględnieniem realizacji zaleceń zawartych w orzeczeniu o potrzebie kształcenia specjalnego. W przypadku, gdy w placówkach tego rodzaju kształceniem specjalnym objęci są uczniowie posiadający orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego wydane ze względu na inne niż wymienione wyżej niepełnosprawności, niedostosowanie społeczne lub zagrożenie niedostosowaniem społecznym, za zgodą organu prowadzącego, można zatrudniać dodatkowo nauczycieli posiadających kwalifikacje w zakresie pedagogiki specjalnej w celu współorganizowania kształcenia odpowiednio uczniów niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie oraz zagrożonych niedostosowaniem społecznym lub specjalistów. Odnosząc się do zadań realizowanych przez tego typu nauczycieli wspomagających wskazać należy, iż nauczyciele tacy:

w życie z dniem 1 września 2015 r., z wyjątkiem § 7 ust. 2-6, które weszły w życie z dniem 1 stycznia 2016 r.

⁵² J. Rafał-Luniewska, *Osoby wspierające kształcenie specjalne – kogo zatrudnić?*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, s. 1-2, <https://docplayer.pl/16012398-Jolanta-rafal-luniewska-osoby-wspierajace-ksztalcenie-specjalnego-zatrudnic.html>, [dostęp: 27.02.2019].

- 1) prowadzą wspólnie z innymi nauczycielami zajęcia edukacyjne oraz wspólnie z innymi nauczycielami i specjalistami realizują zintegrowane działania i zajęcia, określone w programie,
- 2) prowadzą wspólnie z innymi nauczycielami i specjalistami pracę wychowawczą z uczniami niepełnosprawnymi, niedostosowanymi społecznie oraz zagrożonymi niedostosowaniem społecznym,
- 3) uczestniczą, w miarę potrzeb, w zajęciach edukacyjnych prowadzonych przez nauczycieli oraz w zintegrowanych działaniach i zajęciach, określonych w programie, realizowanym przez nauczycieli i specjalistów,
- 4) udzielają pomocy nauczycielom prowadzącym zajęcia edukacyjne oraz nauczycielom i specjalistom realizującym zintegrowane działania i zajęcia, określone w programie, w doborze form i metod pracy z uczniami niepełnosprawnymi, niedostosowanymi społecznie oraz zagrożonymi niedostosowaniem społecznym⁵³.

Jednym z podstawowych dokumentów regulujących pracę wychowawczo-dydaktyczną w instytucjach przedszkolnych jest *Podstawa Programowa wychowania przedszkolnego dla przedszkoli, oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych oraz innych form wychowania przedszkolnego*⁵⁴. Stanowi ona fundament i punkt wyjścia do opracowywania autorskich koncepcji programów wychowania przedszkolnego. Zgodnie z obowiązującą podstawą programową celem wychowania przedszkolnego jest wsparcie całościowego rozwoju dziecka. Wsparcie to realizowane jest przez proces opieki, wychowania i nauczania – uczenia się, co umożliwia dziecku odkrywanie własnych możliwości, sensu działania oraz gromadzenie doświadczeń na drodze prowadzącej do prawdy, dobra i piękna. W efekcie takiego wsparcia dziecko osiąga dojrzałość do podjęcia nauki na pierwszym etapie edukacji⁵⁵.

⁵³ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 24 lipca 2015 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym, Dz. U. 2015, poz. 1113.

⁵⁴ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej, Dz. U. 2017, poz. 356.

⁵⁵ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej,

Zadaniem przedszkola jest zaś:

- 1) Wspieranie wielokierunkowej aktywności dziecka poprzez organizację warunków sprzyjających nabywaniu doświadczeń w fizycznym, emocjonalnym, społecznym i poznawczym obszarze jego rozwoju.
- 2) Tworzenie warunków umożliwiających dzieciom swobodny rozwój, zabawę i odpoczynek w poczuciu bezpieczeństwa.
- 3) Wspieranie aktywności dziecka podnoszącej poziom integracji sensorycznej i umiejętności korzystania z rozwijających się procesów poznawczych.
- 4) Zapewnienie prawidłowej organizacji warunków sprzyjających nabywaniu przez dzieci doświadczeń, które umożliwią im ciągłość procesów adaptacji oraz pomoc dzieciom rozwijającym się w sposób nieharmonijny, wolniejszy lub przyspieszony.
- 5) Wspieranie samodzielnej dziecięcej eksploracji świata, dobór treści adekwatnych do poziomu rozwoju dziecka, jego możliwości percepcyjnych, wyobrażeń i rozumowania, z poszanowaniem indywidualnych potrzeb i zainteresowań.
- 6) Wzmacnianie poczucia wartości, indywidualności, oryginalności dziecka oraz potrzeby tworzenia relacji osobowych i uczestnictwa w grupie.
- 7) Tworzenie sytuacji sprzyjających rozwojowi nawyków i zachowań prowadzących do samodzielności, dbania o zdrowie, sprawność ruchową i bezpieczeństwo, w tym bezpieczeństwo w ruchu drogowym.
- 8) Przygotowywanie do rozumienia emocji, uczuć własnych i innych ludzi oraz dbanie o zdrowie psychiczne, realizowane m.in. z wykorzystaniem naturalnych sytuacji, pojawiających się w przedszkolu oraz sytuacji zadaniowych, uwzględniających treści adekwatne do intelektualnych możliwości i oczekiwań rozwojowych dzieci.
- 9) Tworzenie sytuacji edukacyjnych budujących wrażliwość dziecka, w tym wrażliwość estetyczną, w odniesieniu do wielu sfer aktywności człowieka: mowy, zachowania, ruchu, środowiska, ubioru, muzyki, tańca, śpiewu, teatru, plastyki.

w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej, Dz. U. 2017, poz. 356.

- 10) Tworzenie warunków pozwalających na bezpieczną, samodzielną eksploatację otaczającej dziecko przyrody, stymulujących rozwój wrażliwości i umożliwiających poznanie wartości oraz norm odnoszących się do środowiska przyrodniczego, adekwatnych do etapu rozwoju dziecka.
- 11) Tworzenie warunków umożliwiających bezpieczną, samodzielną eksploatację elementów techniki w otoczeniu, konstruowania, majsterkowania, planowania i podejmowania intencjonalnego działania, prezentowania wytworów swojej pracy.
- 12) Współdziałanie z rodzicami, różnymi środowiskami, organizacjami i instytucjami, uznanymi przez rodziców za źródło istotnych wartości, na rzecz tworzenia warunków umożliwiających rozwój tożsamości dziecka.
- 13) Kreowanie, wspólne z wymienionymi podmiotami, sytuacji prowadzących do poznania przez dziecko wartości i norm społecznych, których źródłem jest rodzina, grupa w przedszkolu, inne dorosłe osoby, w tym osoby starsze, oraz rozwijania zachowań wynikających z wartości możliwych do zrozumienia na tym etapie rozwoju.
- 14) Systematyczne uzupełnianie, za zgodą rodziców, realizowanych treści wychowawczych o nowe zagadnienia, wynikające z pojawienia się w otoczeniu dziecka zmian i zjawisk istotnych dla jego bezpieczeństwa i harmonijnego rozwoju.
- 15) Systematyczne wspieranie rozwoju mechanizmów uczenia się dziecka, prowadzące do osiągnięcia przez nie poziomu umożliwiającego podjęcie nauki w szkole.
- 16) Organizowanie zajęć – zgodnie z potrzebami – umożliwiających dziecku poznawanie kultury i języka mniejszości narodowej lub etnicznej lub języka regionalnego – kaszubskiego.
- 17) Tworzenie sytuacji edukacyjnych sprzyjających budowaniu zainteresowania dziecka językiem obcym nowożytnym, chęci poznawania innych kultur.

Przygotowanie dzieci do posługiwania się językiem obcym nowożytnym nie dotyczy:

- 1) dzieci posiadających orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego wydane ze względu na niepełnosprawność intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym oraz dzieci posiadających orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego wydane ze względu na niepełnosprawności sprzężone, jeżeli jedną z niepełnosprawności jest niepełnosprawność intelektualna w stopniu umiarkowanym lub znacznym,
- 2) dzieci posiadających orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego wydane ze względu na inne niż wymienione w pkt 1 rodzaje niepełnosprawności, o których mowa w przepisach wydanych na podstawie art. 127 ust. 19 pkt 2 ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe (Dz. U. z 2017 r., poz. 59), oraz jeżeli z indywidualnego programu edukacyjno-terapeutycznego wynika brak możliwości realizacji przygotowania do posługiwania się językiem obcym nowożytnym ze względu na indywidualne potrzeby rozwojowe i edukacyjne oraz możliwości psychofizyczne dziecka⁵⁶.

Dokumentem regulującym działalność placówek wychowania przedszkolnego jest ramowy statut przedszkola publicznego umieszczony w załączniku nr 1 do Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 marca 2001 r. w sprawie ramowych statutow publicznego przedszkola oraz publicznych szkół⁵⁷. Statut służy do określenia między innymi nazwy przedszkola, celów i zadań placówki, kompetencji poszczególnych organów przedszkola, organizacji pracy, zakresu działań nauczycieli i innych pracowników, charakteru współdziałania z rodzicami. Opracowany i zatwierdzony przez radę pedagogiczną oraz radę rodziców stanowi bezpośrednią podstawę regulującą funkcjonowanie placówki⁵⁸. Ramowy statut określa maksymalną liczbę dzieci w grupie w przedszkolu ogólnodostępnym – nie może ona przekraczać 25 osób. Statut przedszkola powinien ściśle określać zadania wszystkich

⁵⁶ Ibidem.

⁵⁷ Załącznik nr 1 do Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 maja 2001 r. w sprawie ramowych statutow publicznego przedszkola oraz publicznych szkół, Dz. U. z 2001 r., nr 61, poz. 624 ze zm.

⁵⁸ J. Karbowniczek, M. Kwaśniewska, B. Surma, *Podstawy pedagogiki przedszkolnej z metodyką*, Kraków 2011, s. 125.

pracowników placówki, współpracę z rodzicami i innymi specjalistami świadczącymi pomoc psychologiczno-pedagogiczną i opiekę zdrowotną⁵⁹. Statut wskazuje również sposób sprawowania opieki nad dziećmi w czasie zajęć w przedszkolu oraz w czasie zajęć poza przedszkolem, zasady przyprawiania i odbierania dzieci z przedszkola przez rodziców lub opiekunów prawnych czy też upoważnioną przez nich osobę zapewniającą dziecku bezpieczeństwo. Omówiona zostaje także organizacja zajęć dodatkowych, z uwzględnieniem potrzeb i możliwości rozwojowych dzieci oraz warunki tworzenia oddziałów w przedszkolu organizującym zajęcia dla mniejszości narodowych lub grup etnicznych. Ważne jest ustalenie jasnych zasad rekrutacji dzieci do przedszkola – w pierwszej kolejności przyjmowane są sześciolatki – objęte obowiązkiem rocznego przygotowania do szkoły, dzieci rodziców samotnie je wychowujących, dzieci z rodzin zastępczych oraz dzieci matek lub ojców, wobec których orzeczono znaczny lub umiarkowany stopień niepełnosprawności, całkowitą niezdolność do pracy bądź samodzielnej egzystencji⁶⁰. Statut każdej placówki wymaga uwzględnienia treści Konwencji o prawach dziecka⁶¹, która stanowi dokument Zgromadzenia Narodowego ONZ określający w szczególności prawo do pełnej akceptacji, spokoju, możliwości rozwoju zgodnie z własnym tempem i potrzebami pomocy w zawieraniu kontaktów interpersonalnych czy też swobodnej zabawy i wypoczynku. Przedszkole funkcjonuje przez cały rok szkolny, dzienny czas pracy nie może być krótszy niż 5 godzin. Jest to czas przeznaczony na realizację podstawy programowej. Organ prowadzący przedszkole ustala terminy przerw pracy przedszkola – ferie, wakacje oraz zasady odpłatności za pobyt dziecka w placówce

Kolejnym bardzo ważnym dokumentem obowiązującym w placówkach przedszkolnych jest tzw. Karta Nauczyciela⁶². Ustawie podlegają nauczyciele, wychowawcy i inni pracownicy pedagogiczni zatrudnieni w publicznych przedszkolach,

⁵⁹ §15 ust. 1 pkt. 2-4 Załącznika nr 1 do Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 maja 2001 r. w sprawie ramowych statutów publicznego przedszkola oraz publicznych szkół, Dz. U. z 2001 r., nr 61, poz. 624 ze zm.

⁶⁰ *Ramowy statut przedszkola publicznego*, Biblioteczka Reformy nr 21, Ministerstwo Edukacji Narodowej o Przedszkolach, Warszawa 2000, s. 18-19.

⁶¹ Konwencja o Prawach Dziecka przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych dnia 20 listopada 1989 r., Dz. U. z 1991, nr 120, poz. 526.

⁶² Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. Karta Nauczyciela, Dz. U. z 2014 r. poz. 191 ze zm. Preambuła ustawy wskazuje, że została ona wprowadzona ze względu na doniosłą rolę oświaty i wychowania w Rzeczypospolitej Polskiej, pragnąc dać wyraz szczególnej randze społecznej zawodu nauczyciela zgodnie z potrzebami i oczekiwaniami, otwierając drogę do dalszych uregulowań prawnych systemu edukacji narodowej.

szkołach i placówkach oraz zakładach kształcenia i placówkach doskonalenia nauczycieli. Karta szczegółowo określa następujące zagadnienia: obowiązki nauczycieli, wymagania kwalifikacyjne, awans zawodowy, warunki pracy i wynagrodzenie, nagrody, uznania, uprawnienia socjalne i urlopy, doskonalenie zawodowe, ochronę zdrowia, odpowiedzialność dyscyplinarną i uprawnienia emerytalne. Zgodnie z Kartą Nauczyciela, nauczyciel obowiązany jest:

- 1) rzetelnie realizować zadania związane z powierzonym mu stanowiskiem oraz podstawowymi funkcjami szkoły: dydaktyczną, wychowawczą i opiekuńczą, w tym zadania związane z zapewnieniem bezpieczeństwa uczniom w czasie zajęć organizowanych przez szkołę,
- 2) wspierać każdego ucznia w jego rozwoju,
- 3) dążyć do pełni własnego rozwoju osobowego,
- 4) kształcić i wychowywać młodzież w umiłowaniu Ojczyzny, w poszanowaniu Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej, w atmosferze wolności sumienia i szacunku dla każdego człowieka,
- 5) dbać o kształtowanie u uczniów postaw moralnych i obywatelskich zgodnie z ideą demokracji, pokoju i przyjaźni między ludźmi różnych narodów, ras i światopoglądów⁶³.

Przedszkole zajmuje się socjalizacją dziecka przed pójściem do szkoły, czyli od 3 do 6 roku życia. Dziecko w wieku lat 6 powinno obowiązkowo odbyć roczne przygotowanie przedszkolne w przedszkolu, oddziale przedszkolnym w szkole podstawowej lub innej formie wychowania przedszkolnego. Wychowanie przedszkolne wiąże się z najbliższą przyszłością człowieka, określa oczekiwania społeczne od edukacji w dzieciństwie w perspektywie całości życia. Okres ten obejmuje etap wczesnego i średniego dzieciństwa⁶⁴. „W tym okresie przez wychowanie należy uzmysłwić dziecku istotę dzielenia świata z innymi, a więc ukazać możliwość i konieczność uczestnictwa w zadaniach skierowanych na realizację nie tylko potrzeb własnych, ale przede wszystkim wspólnotowych. (...) Wychowanie przedszkolne mieści się w zarysie szeroko pojętej edukacji w dzieciństwie, w związku z czym odnoszą się do niego zasady, strategie, formy dla niej opisane. Wiele wskazuje na to,

⁶³ Art. 6 ustawy z dnia 26 stycznia 1982 r. Karta Nauczyciela, Dz. U. z 2014 r. poz. 191 ze zm.

⁶⁴ *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 7, Warszawa 2008, s. 431.

że powinno mieścić się w przestrzeni wolności i powinności, a więc mieć cechy emancypowania człowieka. Wychowanie tak rozumiane prowadzi do uczenia się dokonywania wyborów, negocjowania warunków działania, podejmowania decyzji⁶⁵. Celem wychowania w placówkach przedszkolnych jest zamierzone uzupełnienie procesu wychowania w rodzinie, wspieranie dziecka w jego rozwoju. Cel wychowania określany jest z uwzględnieniem potrzeb i możliwości dziecka.

2.2. Charakterystyka systemu wsparcia według prawa polskiego

Zmiany zachodzące w Europie spowodowały, iż w prawie polskim pojawiło się wiele zapisów dotyczących otwierania się społeczeństwa na osoby niepełnosprawne. Świadczy to o tym, iż wśród priorytetów polityki państwa szczególnego znaczenia nabrała kompleksowa rehabilitacja dzieci i młodzieży niepełnosprawnej. Naczelnym aktem normującym kwestie integracji społecznej osób niepełnosprawnych jest Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z 1997 r.⁶⁶ Stosowne zapisy odnaleźć można również w takich dokumentach, jak Kodeks Rodzinny i Opiekuńczy z 1964 r.⁶⁷, Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty⁶⁸ oraz akty wykonawcze do tej ustawy⁶⁹, czy ratyfikowana przez Polskę w 1991 roku Konwencja

⁶⁵ Ibidem, s. 438.

⁶⁶ Artykuł 68 Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r., Dz. U. z 1997 r. nr 78, poz. 483 ze zm. zobowiązuje władze publiczne do zapewnienia wszystkim obywatelom równego traktowania, dostępu do świadczeń opieki zdrowotnej, prawa do nauki, możliwości korzystania z pomocy psychologiczno-pedagogicznej szeroko rozumianego wsparcia, poszanowania podmiotowości ucznia i godności, zapewnienia bezpieczeństwa i opieki.

⁶⁷ Ustawa z dnia 25 lutego 1964 r. Kodeks rodzinny i opiekuńczy, Dz. U. z 2015 r., poz. 2082 ze zm.

⁶⁸ Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty, tj. Dz. U. z 2015 r., poz. 2156, która weszła w życie w dniu 25 października 1991 r. wraz z aktami wykonawczymi wydanymi na jej podstawie.

⁶⁹ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 lutego 2013 r. w sprawie szczegółowych zasad działania publicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych, w tym publicznych poradni specjalistycznych, Dz. U. z dnia 13 lutego 2013 r., poz. 199 ze zm. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 sierpnia 2017 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach, Dz. U. 2016, poz. 1657; Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 marca 2017 r. w sprawie szczegółowej organizacji publicznych szkół i publicznych przedszkoli, Dz. U. 2017, poz. 649; Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 24 lipca 2015 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym, Dz. U. 2015, poz. 1113; Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 25 sierpnia 2017 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie szczegółowych zasad działania publicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych, w tym publicznych poradni specjalistycznych, Dz. U. 2017, poz. 1647.

o Prawach Dziecka⁷⁰. Założenia dotyczące rozwoju osób niepełnosprawnych znalazły swoje miejsce w Karcie Praw Osób Niepełnosprawnych z 1997 roku⁷¹.

W 2012 r. Prezydent Rzeczypospolitej Polskiej ratyfikował Konwencję ONZ o Prawach Osób Niepełnosprawnych z 2007 r.⁷² Konwencja odnosi się do wszystkich sfer życia osób z różnego rodzaju niepełnosprawnością, regulując je na zasadach poszanowania ich godności, niedyskryminacji, pełnego włączania społecznego, poszanowania odmienności, równości szans, dostępności, poszanowania rozwijających się zdolności dzieci niepełnosprawnych oraz poszanowania ich prawa do zachowania tożsamości⁷³. Zgodnie z artykułem 24 Konwencji w celu realizacji prawa osób niepełnosprawnych do edukacji, państwo musi zapewnić dostęp do włączającego, bezpłatnego nauczania tak, aby osoby niepełnosprawne otrzymały niezbędne wsparcie w ramach powszechnego systemu edukacji.

Zgodnie z zaleceniami system edukacyjny powinien obejmować możliwie całą drogę kształcenia dzieci niepełnosprawnych od wczesnego wspomaganie rozwoju w przedszkolu po szkołę wyższą. Zgodnie zaś z nowelizowaną między innymi w 2017 roku ustawą z dnia 7 września 1991 roku o systemie oświaty.⁷⁴ takim uczniom należy stwarzać możliwość wydłużenia obowiązku szkolnego do 16 roku życia na poziomie szkoły podstawowej.

W ideach i opracowywanych koncepcjach kształcenia podkreśla się konieczność urzeczywistnienia takiej edukacji, w której uczestniczyć mogłyby bez wyjątku

⁷⁰ Konwencja o Prawach Dziecka przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych dnia 20 listopada 1989 r. (Dz. U. z 1991 r., Nr 120, poz. 526 z późn. zm.).

⁷¹ Uchwała Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 1 sierpnia 1997 r., Karta Praw Osób Niepełnosprawnych, M.P. z 13.08.1997 r., Nr 50, poz. 475. Akt ten określa między innymi prawa osób niepełnosprawnych. Dokument gwarantuje, że osoby niepełnosprawne psychicznie czy fizycznie mają prawo do godnego i aktywnego życia oraz nie mogą podlegać jakimkolwiek przejawom dyskryminacji, nikt bowiem nie może być dyskryminowany czy to w życiu politycznym, społecznym, czy gospodarczym.

⁷² Konwencja o prawach osób niepełnosprawnych, podpisana w Nowym Jorku dnia 13 grudnia 2006 r., Dz. U. z dnia 25 października 2012 r., poz. 1169 ze zm. (6 września 2012 roku Prezydent Rzeczypospolitej Polskiej podpisał akt ratyfikacji Konwencji Narodów Zjednoczonych o prawach osób niepełnosprawnych, sporządzonej w Nowym Jorku 13 grudnia 2006 r. 25 września 2012 roku polska delegacja złożyła go Sekretarzowi Generalnemu Organizacji Narodów Zjednoczonych). Status Konwencji ONZ w Polsce reguluje Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej. Zgodnie z art. 9 Konstytucji RP Rzeczpospolita Polska przestrzega wiążącego ją prawa międzynarodowego. Biorąc pod uwagę status Konwencji ONZ, ogromne znaczenie dla tworzenia nowej polityki społecznej państwa poświęconej niepełnosprawności, jej wprowadzenie w życie wymaga skoordynowanych działań władzy ustawodawczej, wykonawczej i samorządowej wszystkich szczebli, odpowiednich instytucji, profesjonalistów i mediów, a także – co równie ważne – samych osób niepełnosprawnych, ich rodzin i reprezentujących je organizacji obywatelskich. Określa to artykuł 33 Konwencji Narodów Zjednoczonych o prawach osób niepełnosprawnych.

⁷³ M. Szeroczyńska, *Edukacja dzieci z niepełno sprawnościami w ujęciu Konwencji ONZ o prawach osób z niepełno sprawnościami*, „Szkoła Specjalna” 2013, nr 2, s. 137.

⁷⁴ Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty, Dz. U. z 2017 r. poz. 2198 ze zm.

wszystkie dzieci, bez względu na stopień ich niepełnosprawności (fizycznej, psychicznej, intelektualnej czy społecznej). Idea tzw. edukacji włączającej (inkluzyjnej) jest oparta na równym traktowaniu wszystkich osób, umożliwieniu odpowiedniego wykształcenia i wsparcia w osiągnięciu maksymalnie normalnego funkcjonowania w społeczeństwie. Idea edukacji inkluzyjnej, która została rozpowszechniona przez polskich i zagranicznych naukowców (m.in.: Iwonę Chrzanowską, Krystynę Baranowicz, Phil Baylis, Annę Firkowska-Mankiewicz, Alana Gartnera, Dorotę Lipsky, Elżbietę Minczakiewicz, Susan. J. Peters, Violettę Pulwarską, Grzegorza Szumskiego, Amandę Watkins i Annę Wyka) wzbudza coraz większe zainteresowanie stając się przedmiotem badań naukowych oraz tematem licznych opracowań pedagogicznych i społecznych.

Ministerstwo Edukacji Narodowej od 2006 r. jest członkiem Europejskiej Agencji ds. Specjalnych Potrzeb i Edukacji Włączającej (ang. *Special Educational Needs*). Europejska Agencja jest niezależną i samorządną organizacją, ustanowioną przez kraje członkowskie do działania w zakresie współpracy w dziedzinie edukacji uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Agencja posiada obecnie przedstawicieli z 28 krajów europejskich i jest finansowana przez ministerstwa krajów członkowskich oraz ze środków Komisji Europejskiej w ramach Programu Uczenia się przez Całe Życie (LLP), jako jedna z sześciu instytucji realizujących cele o znaczeniu europejskim w dziedzinie edukacji (program Jean Monnet). Obecnie kraje członkowskie Agencji to: Austria, Belgia (społeczność flamandzka i francuskojęzyczna), Cypr, Czechy, Dania, Estonia, Finlandia, Francja, Niemcy, Grecja, Węgry, Islandia, Irlandia, Włochy, Łotwa, Litwa, Luksemburg, Malta, Holandia, Norwegia, Polska, Portugalia, Słowenia, Hiszpania, Słowacja, Szwecja, Szwajcaria oraz Wielka Brytania (Anglia, Irlandia Północna, Szkocja i Walia). Agencja realizuje swoje działania m.in. poprzez realizację projektów, których celem jest wymiana doświadczeń jej krajów członkowskich i upowszechnianie dobrych praktyk w obszarze efektywnego kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, ze szczególnym uwzględnieniem edukacji włączającej oraz opracowanie rekomendacji dla polityk krajowych w tym obszarze⁷⁵.

⁷⁵ Ministerstwo Edukacji Narodowej, *Edukacja włączająca uczniów niepełnosprawnych*, opracowanie: Departament Zwiększania Szans Edukacyjnych Ministerstwa Edukacji Narodowej we współpracy z: Ośrodkiem Rozwoju Edukacji, Krajowym Ośrodkiem Wspierania Edukacji Zawodowej i Ustawicznej, Instytutem Badań Edukacyjnych oraz Olimpiadami Specjalnymi. Warszawa 2014, s. 15.

2.3. Ogólna charakterystyka prawna systemów wsparcia obowiązujących w wybranych krajach Europy Zachodniej

Niepełnosprawność jako jeden z ważniejszych problemów społecznych współczesnego świata był w przeszłości oraz nadal jest przedmiotem uwagi wielu międzynarodowych organizacji wprowadzających wytyczne i ogólnie obowiązujące regulacje dotyczące postępowania wobec osób niepełnosprawnych. Zaliczyć można do nich m.in. Organizację Narodów Zjednoczonych⁷⁶, Radę Europy, Komisję Europejską⁷⁷, Międzynarodową Organizację Pracy⁷⁸, Światową Organizację Zdrowia⁷⁹, Fundusz Narodów Zjednoczonych Pomocy Dzieciom (UNICEF), Organizację Narodów Zjednoczonych do spraw Oświaty, Nauki i Kultury (UNESCO) i in. Efektem prac tych organizacji są akty prawne zawierające odniesienia do wielu aspektów związanych z sytuacją i funkcjonowaniem osób niepełnosprawnych, np.: Powszechna Deklaracja Praw Człowieka (1948 r.)⁸⁰, Konwencja o Prawach Dziecka

⁷⁶ W dniu 20 listopada 1959 r. Zgromadzenie Ogólne Organizacji Narodów Zjednoczonych przyjęło Deklarację Praw Dziecka. W Deklaracji zapisano m.in. „dziecko, z uwagi na swoją niedojrzałość fizyczną czy umysłową, wymaga szczególnej opieki i troski, w tym właściwej ochrony prawnej, zarówno przed, jak i po urodzeniu”. Dokument zawiera również ideę równości praw dzieci do opieki lekarskiej i bezpłatnego wykształcenia. Rzecznik Praw Dziecka [w:] *Wspomaganie rozwoju dziecka w środowisku lokalnym. Materiały z Konferencji*, Warszawa 17–18 luty 2004, s. 8.

⁷⁷ W dniu 15 listopada 2010 r. Komisja Europejska ogłosiła Europejską strategię w sprawie niepełnosprawności na lata 2010–2020. Ogólnym celem strategii jest zwiększenie możliwości osób niepełnosprawnych tak, aby mogły one w pełni korzystać ze swoich praw i uczestniczyć w życiu społecznym oraz w europejskiej gospodarce, zwłaszcza dzięki jednolitemu rynkowi. Osiągnięcie tych celów i skuteczne wprowadzenie w życie Konwencji ONZ w całej UE wymaga spójnych działań. Niniejsza strategia określa działania, które na poziomie UE mają uzupełniać działania krajowe i wyznacza mechanizmy potrzebne do wdrożenia Konwencji ONZ na poziomie Unii Europejskiej, także w obrębie instytucji UE. Komunikat Komisji do Parlamentu Europejskiego, Rady, Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego i Komitetu Regionów.

⁷⁸ Międzynarodowa Organizacja Pracy (MOP) jest jedną z najdłużej działających organizacji międzyrządowych zajmującą się sprawami społecznymi. Powstała w 1919 r. w wyniku rosnącej po I wojnie światowej troski o reformy społeczne. Wśród członków – założycieli znalazły się: Belgia, Kuba, Czechosłowacja, Francja, Japonia, USA, Wielka Brytania oraz Polska. MOP jest jedyną organizacją międzynarodową, w której przedstawiciele pracodawców i pracowników – „partnerzy społeczni” – mają równe prawo z przedstawicielami rządów do kształtowania jej polityki i programów. Podstawą istnienia MOP jest jej Konstytucja. Obecnie członkami Organizacji jest 186 państw.

⁷⁹ Światowa Organizacja Zdrowia (WHO) powstała 7 kwietnia 1948 r. Od tamtej pory 7 kwietnia obchodzi się na całym świecie jako Światowy Dzień Zdrowia. Główna siedziba Organizacji znajduje się w Genewie. Polska jest krajem członkowskim WHO od początku jej istnienia. Biuro WHO w Polsce utworzone zostało w lipcu 1992 r. Jest ono integralną częścią Biura Regionalnego Światowej Organizacji Zdrowia dla Europy (WHO EURO) z siedzibą w Kopenhadze. Działalność Organizacji w Polsce opiera się na istniejącej sieci ośrodków współpracy (*Collaborating Centres, Counterparts i Focal Points*), koordynowanych przez Biuro WHO (Country Office) i wspieranych przez nie poprzez świadczenie pomocy technicznej.

⁸⁰ Deklaracja została uchwalona 10 grudnia 1948 r. przez Zgromadzenie Ogólne ONZ. W Deklaracji Praw Człowieka stwierdza się, że wszyscy ludzie są wolni i równi pod względem godności i praw. „Każdy człowiek posiada wszystkie prawa i wolności zawarte w niniejszej Deklaracji, bez względu na jakie kolwiek różnice rasy, koloru, płci, języka, wyznania, poglądów politycznych i innych, narodowości, pochodzenia społecznego, majątku, urodzenia lub jakiegokolwiek innego stanu (...)”.

(1989 r.)⁸¹, Światowa Deklaracja Edukacji dla Wszystkich (1990 r.)⁸², Standardowe Zasady Wyrównywania Szans Osób Niepełnosprawnych (1993 r.)⁸³, Europejska Konwencja o Ochronie Praw Człowieka i Podstawowych Wolności (1993 r.)⁸⁴, Deklaracja z Salamanki – Wytyczne dla działań w zakresie Specjalnych Potrzeb Edukacyjnych (1994 r.)⁸⁵, Deklaracja Madrycka (2001)⁸⁶, Konwencja o Prawach Osób Niepełnosprawnych⁸⁷ (art. 24 dotyczy równości szans, włączania w edukację na wszystkich trzech poziomach, tworzenia szans edukacyjnych w trakcie całego życia, poszanowania praw człowieka i pełnego uczestnictwa osób niepełnosprawnych w życiu społecznym).

Nauczanie i wychowanie we współczesnym nurcie kształcenia, od lat preferowane w różnych krajach Europy Zachodniej (np. Włochy, Dania, Anglia, Niemcy, Holandia, Hiszpania) sięga korzeniami głęboko w przeszłość, kiedy to zaczęto usilnie poszukiwać optymalnych warunków dla normalizacji życia i edukacji uczniów niepełnosprawnych. W tych krajach, gdzie zwyciężyła koncepcja kształcenia integracyjnego dziś stopniowo, w sposób świadomy i oczywisty – rezygnuje się z edukacji specjalnej. Zwolennicy tego nurtu kształcenia wychodzą z założenia, że przygotowanie uczniów zarówno pełnosprawnych, jak też niepełnosprawnych do normalnego, godnego i w pełni satysfakcjonującego życia, wymaga stworzenia dla nich normalnych warunków sprzyjających ich wychowaniu i nauczaniu – dlatego dzieci powinny

⁸¹ Konwencja o Prawach Dziecka przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych dnia 20 listopada 1989 r., Dz. U. z 1991 nr 120, poz. 526.

⁸² Przyjęta została na Światowej Konferencji w Jomtien (Tajlandia, 1990).

⁸³ Standardowe Zasady Wyrównywania Szans Osób Niepełnosprawnych zostały przyjęte podczas 48 sesji Zgromadzenia Ogólnego Narodów Zjednoczonych w dniu 20 grudnia 1993 roku (Rezolucja 48/96).

⁸⁴ Konwencja o Ochronie Praw Człowieka i Podstawowych Wolności sporządzona w Rzymie dnia 4 listopada 1950 r., zmieniona następnie Protokołami nr 3, 5 i 8 oraz uzupełniona Protokołem nr 2, Dz. U z 1993 r. nr 61, poz. 284 ze zm.

⁸⁵ Deklaracja z Salamanki oraz wytyczne dla działań w zakresie specjalnych potrzeb edukacyjnych przyjęte przez Światową Konferencję Dotyczącą Specjalnych Potrzeb Edukacyjnych: Dostęp i Jakość, Salamanka, Hiszpania 7-10 czerwca 1994 r. UNESCO 1994.

⁸⁶ W Deklaracji Madryckiej, przyjętej na Europejskim Kongresie na rzecz Osób Niepełnosprawnych (20-24 marca 2002 r.) jest zapis: „Brak dyskryminacji plus działania pozytywne dają w efekcie społeczne włączenie”. Deklaracja ta, chociaż nie ma mocy wiążącej, odegrała ważną rolę w kształceniu świadomości społecznej oraz przyniosła szereg tez, które miały wpływ na politykę dotyczącą osób niepełnosprawnych w Europie i poza jej granicami. Deklaracja podkreślała m.in., że „Osoby niepełnosprawne są bardzo zróżnicowaną grupą ludzi, w związku z czym konieczna jest polityka, która będzie respektować tę różnorodność. Szczególnej uwagi wymagają osoby o złożonych, wielorakich potrzebach uzależniających ich od pomocy innych (*complexdependencyneeds*) oraz ich rodzin. Ludzie ci stanowią często najbardziej zaniedbywaną grupę wśród wszystkich osób niepełnosprawnych. Podobnie, niepełnosprawne kobiety oraz niepełnosprawni pochodzący z mniejszości etnicznych doświadczają często podwójnej lub nawet wielorakiej dyskryminacji, wynikającej z dyskryminacji związanej z ich niepełnosprawnością, płcią i pochodzeniem etnicznym. Dla osób niesłyszących z kolei podstawową sprawą jest uznanie języka migowego”.

⁸⁷ Konwencja o prawach osób niepełnosprawnych, sporządzona w Nowym Jorku dnia 13 grudnia 2006 r., Dz. U. z dnia 25 października 2012 r., poz. 1169.

mieć nieograniczone prawo do kontaktów z innymi, wspólnej zabawy i nauki na wszystkich poziomach kształcenia. Chcąc stworzyć im i w pełni zabezpieczyć niezbędne do tego warunki, bez względu na płeć, wiek, stan i możliwości rozwoju, rządy wielu krajów, jak Francja, Portugalia, Austria, Anglia, Szwecja, Dania czy Włochy zabiegają o przygotowanie właściwego zaplecza materialno-dydaktycznego i rehabilitacyjnego dla podejmowanych działań integracyjno-normalizujących⁸⁸. Wspomniane kraje do dziś starają się włączać wszystkich uczniów do zwykłych szkół i klas, pozostawiając w szkołach specjalnych jedynie tych, którzy z uwagi na wyjątkowość sytuacji wymagają takiej opieki, jakiej nie można zapewnić im w szkołach ogólnodostępnych. Większość szkół specjalnych ulega redukcji na skutek włączenia uczniów do zwykłych szkół⁸⁹.

2.3.1. System wsparcia obowiązujący we Włoszech

Od 1992 roku władze włoskie wprowadziły w życie ustawę regulującą kwestię edukacji uczniów niepełnosprawnych⁹⁰. Obecnie Włochy są jedynym krajem w Europie, w którym nie ma szkół specjalnych. W roku szkolnym 1976/1977 zlikwidowano komisje selekcyjne kierujące dzieci niepełnosprawne do szkół specjalnych. Mimo to rodzice mogą zdecydować, aby dziecko pobierało naukę w szkole specjalnej. W związku z tym, że od 1997 roku dzieci niepełnosprawne zostały włączone do kształcenia ogólnodostępnego, większość szkół specjalnych stopniowo likwidowano lub przekształcano w placówki edukacyjne dla pedagogów specjalnych. Choć prawo włoskie od wielu lat ingeruje w istnienie szkół specjalnych, szkoły te realizują swoje specyficzne zadania, stwarzając warunki do wszechstronnego rozwoju i zaspokajania potrzeb edukacyjnych dzieci niepełnosprawnych⁹¹. Obecnie dzieci

⁸⁸ E. M. Minczakiewicz, *Miejsce i funkcje pedagoga specjalnego jako „innego” we współczesnym nurcie kształcenia pełno- i niepełnosprawnych*, „Szkoła Specjalna” 2008, nr 5 (247), t. LXIX, s. 369.

⁸⁹ Ibidem, s. 372.

⁹⁰ Rok 1992 przyniósł ustawę porządkującą wszystkie wcześniejsze dokumenty prawne dotyczące integracji społecznej, opieki medycznej, praw do edukacji osób niepełnosprawnych. Ustawa z 5 grudnia 1992 r. została nazwana ustawą podsumowującą (*Legge Quattro*) i to w niej znajdują się słowa potwierdzające nowy model edukacji: Republika gwarantuje w pełni godność człowieka i prawo do wolności i niezależności osobom niepełnosprawnym. Popiera w pełni integrację w rodzinie, szkole, pracy i w społeczeństwie. Ustawa z tego roku rozpoczęła nową epokę w środowisku szkolnym, medycznym, socjalnym, politycznym i rodzinnym, uwrażliwiając społeczeństwo na problemy osób niepełnosprawnych. W wyniku stopniowego rozszerzania zakresu kształcenia integracyjnego, niesegregacyjnym kształceniem we Włoszech objęto niepełnosprawnych od przedszkola aż po uniwersytet (Ustawa nr 104). Zob. J. Wyczesany, Z. Gajdzicy, *Edukacja i wsparcie społeczne osób z niepełnosprawnością w wybranych krajach europejskich*, Kraków 2005, s. 103.

⁹¹ J. Wyczesany, Z. Gajdzicy, *Edukacja i wsparcie społeczne osób z niepełnosprawnością w wybranych krajach europejskich*, Kraków 2005, s. 103.

specjalnej troski uczą się z dziećmi pełnosprawnymi (wyjątek stanowią dzieci niewidome, głuche i upośledzone psychiczne)⁹². Prawodawstwo oświatowe Włoch jako jedno z pierwszych w państwach Unii Europejskiej dostrzegło i realizuje w praktyce proces integracji niepełnosprawnych z dziećmi pełnosprawnymi na wszystkich szczeblach systemu szkolnego⁹³. Podstawę prawną stanowi Włoska Konstytucja⁹⁴ z 1948 r., zgodnie z którą określa, się że wszyscy obywatele mają równe prawo do poszanowania godności i są równi wobec prawa bez względu na warunki osobiste i społeczne; przyznaje się niepełnosprawnym prawo do nauki i pracy. Wymusza to na dyrektorach placówek oświatowych dostosowanie przedszkoli i szkół likwidowanie barier architektonicznych oraz wprowadzenie niezbędnych udogodnień. Pomoc musi być dostosowana do uczniów i uwzględniać rodzaj oraz stopień niepełnosprawności. Istnieje możliwość powołania przez szkoły specjalnych ośrodków, które udzielają konsultacji pedagogicznej oraz konsultują, bądź adaptują specyficzne materiały dydaktyczne. Orzekanie o niepełnosprawności przeprowadza się na każdym poziomie kształcenia. Następuje to wówczas, gdy niepełnosprawność fizyczna, sensoryczna lub psychiczna ma charakter stały lub postępujący, powodując trudności w nauce czy w relacjach z innymi. Dokumentami zaświadczającymi o niepełnosprawności są:

- „zaświadczenie o niepełnosprawności wydane przez psychologa,
- diagnoza funkcjonalna komisji lekarskiej zawierająca dokładny opis ograniczeń i możliwości dziecka,
- plan edukacji indywidualnej (PEI) stworzony przez lokalny ośrodek opieki zdrowotnej i wyspecjalizowaną kadrę nauczycielską we współpracy z rodzicami dziecka zawiera on schemat rozwoju dziecka i działania dydaktyczne placówki adekwatne do ograniczeń i zdolności ucznia niepełnosprawnego.

⁹² Określenie „upośledzone psychicznie” przywołałam w tym miejscu za: D. Dziewulak, *Systemy szkolne Unii Europejskiej*, Warszawa 1997.

⁹³ D. Dziewulak, *Systemy szkolne Unii Europejskiej*, Warszawa 1997, s. 119.

⁹⁴ Konstytucja Republiki Włoskiej z dnia 27 grudnia 1947 r., „Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana”, nr 298. Konstytucja uchwalona została dnia 22 grudnia 1947 r., nosi datę 27 grudnia, czyli dnia jej promulgowania przez Tymczasowego Prezydenta Republiki. W tym samym dniu została ogłoszona w oficjalnym organie publikacyjnym Włoch Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana [dalej – GU] nr 298, weszła w życie 1 stycznia 1948 r.

Poziom niepełnosprawności jest oceniany pod koniec przedszkola, szkoły podstawowej, gimnazjum i w trakcie nauki w liceum⁹⁵. Przedszkola we Włoszech są koedukacyjne i dzielą się na grupy wiekowe obejmujące dzieci trzy-, cztery-, i pięcioletnie. Liczebność w poszczególnych grupach wynosi minimum 15, a maksimum 25 dzieci. Jeżeli w grupie znajdują się dzieci niepełnosprawne, grupa liczy od 10 do 20 przedszkolaków. Placówki dla dzieci starszych podlegają Ministerstwu Edukacji, natomiast placówki dla młodszych dzieci są zarządzane na poziomie lokalnym przez gminy na podstawie własnych przepisów. Wczesna edukacja i opieka dla dzieci powyżej 3 lat jest nieodpłatna w placówkach publicznych. Kształcenie na poziomie szkoły podstawowej rozpoczyna się w wieku 6 lat⁹⁶

Ustawa nr 517⁹⁷ gwarantuje każdemu dziecku warunki odpowiadające jego możliwościom. Stwarza również szanse – w myśl artykułu 7 – na zatrudnienie dodatkowego nauczyciela, w wymiarze maksymalnie 6 godzin tygodniowo. Gminy zostały zobowiązane do zapewnienia placówce środków na zakup specjalistycznych materiałów i pomocy dydaktycznych oraz opłacenia dodatkowego personelu pomocniczego (*assistente educativo*). Ustawa 517 przewiduje duży wybór środków służących upowszechnianiu niesegregacyjnego kształcenia. Na jej mocy zamknięto całkowicie klasy specjalne dla uczniów z trudnościami w uczeniu się i z zaburzeniami w zachowaniu. Uczniów tych placówek skierowano do rejonowych szkół publicznych⁹⁸. Od uchwalenia Ustawy nr 517 od 1997 roku włoski system kształcenia niepełnosprawnych do dziś jest doskonały, nadal respektuje on – w stopniu niespotykanym w innych krajach europejskich – zasadę niesegregacyjnego kształcenia niepełnosprawnych, co oznacza, że uczniowie niepełnosprawni mają prawne

⁹⁵ S. Sawicka-Wilgusiak, *Dzieci niepełnosprawne w szkole włoskiej*, „Nowa Szkoła” 2011, nr 8(696), s. 49.

⁹⁶ Komisja Europejska/EACEA/Eurydice, 2014. Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe – 2014 Edition. Eurydice Raport (Kluczowe dane dotyczące wczesnej edukacji i opieki w Europie, 2014), Raport Eurydice. Luksemburg: Urząd Publikacji Unii Europejskiej, s. 174

⁹⁷ Uchwalona w 1977 roku ustawa numer 517 jako pierwsza w Europie nakazywała pełną integrację dzieci z niepełnosprawnością z innymi dziećmi w ramach klas ogólnych. Następnie w roku 1978 w ustawie numer 180 zakazano „instytucjonalizacji” osób z chorobami psychicznymi. Rewolucyjne zmiany wprowadziła ustawa numer 104 z 1992 roku, określając podwaliny systemu opieki, integracji społecznej i zapobiegania dyskryminacji oraz wykluczeniu osób niepełnosprawnych. Kolejne ustawy – numer 162 z 1998 roku i 68 z 1999 roku – rozwijały zagadnienia między innymi interwencji medycznych, integracji społecznej osób ze znaczną niepełnosprawnością, promowały nowe formy opieki w miejscu zamieszkania, opieki dziennej, programów promujących niezależność osób niepełnosprawnych, promocji inkluzji i integracji zawodowej. Zob. N. Marska-Dzioba, *Transformacja przez decentralizację system zabezpieczenia osób niepełnosprawnych we Włoszech*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego” 2010, nr 33.

⁹⁸ J. Wyczesany, Z. Gajdzicy, *Edukacja i wsparcie społeczne osób...*, op. cit., s. 113.

gwarancje dostępu do szkół ogólnodostępnych. Nieustannie poszukuje się coraz doskonalszych form inkluzyjnych/włączających dzieci do placówek masowych. Orzeczenie o niepełnosprawności dziecko może uzyskać na każdym poziomie kształcenia – gdy niepełnosprawność ma charakter postępujący lub stały⁹⁹. Ważną przesłanką realizacji niesegregacyjnego kształcenia we Włoszech są tamtejsze programy nauczania. Nie ma bowiem w tym kraju programów urzędowych dla dzieci z niepełnosprawnościami poszczególnych typów, a funkcjonuje jeden, ramowy program kształcenia dla wszystkich. W programie tym akcentuje się potrzebę indywidualizacji oddziaływań. Zgodnie z założeniem indywidualizacja powinna być w pierwszym rzędzie środkiem wyrównywania defektów kształcenia, zwłaszcza dla dzieci z różnorodnymi trudnościami w uczeniu się i z zaburzeniami w zachowaniu, które mają środowiskową genezę. Niesegregacyjne kształcenie we Włoszech odbywa się na wszystkich szczeblach edukacji, ale największy zasięg ma na poziomie najniższym. Kierując się systemem włoskim włączenie wszystkich dzieci do masowych klas wykształca u wszystkich wrażliwość społeczną i empatię.

2.3.2. System wsparcia obowiązujący w Danii

Funkcjonujący w Danii model edukacji opiera się na zasadzie wyrównywania szans, normalizacji, decentralizacji, dostępności, kompensacji i przeciwdziałania wykluczeniu społecznemu. System edukacji oparty jest na idei zapewnienia każdemu dziecku odpowiedniego dla jego potrzeb sposobu nauczania. Podstawowe zasady edukacji dzieci pełnosprawnych i niepełnosprawnych uregulowany został poprzez duńską Ustawę o Folkeskole¹⁰⁰. Na początku lat 90. XX wieku nastąpiło duże ożywienie w debatach na temat polityki na rzecz osób niepełnosprawnych. Powodem było przyjęcie Standardowych Zasad Wyrównywania Szans Osób Niepełnosprawnych¹⁰¹ przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych, czego następstwem było podjęcie przez parlament duński w 1993 roku debaty o wyrównywaniu

⁹⁹ S. Sawicka-Wilgusiak, *Dzieci niepełnosprawne w szkole włoskiej*, op. cit., s. 48.

¹⁰⁰ *Development of Education 1988-1990*, National Report of Denmark, Danish Ministry of Education, Copenhagen.

¹⁰¹ Standardowe Zasady Wyrównywania Szans Osób Niepełnosprawnych przyjęte podczas 48 sesji Zgromadzenia Ogólnego Narodów Zjednoczonych w dniu 20 grudnia 1993, Rezolucja 48/96. Zasady były podsumowaniem Światowego Programu Działania na rzecz Osób Niepełnosprawnych, stały się one normami zwyczajowymi prawa międzynarodowego, zobowiązaniem o charakterze politycznym i moralnym. Składały się z czterech rozdziałów dotyczących: przesłanek równego udziału osób niepełnosprawnych w życiu społecznym, kluczowych obszarów równego udziału, środków realizacyjnych oraz mechanizmów nadzoru nad właściwym wprowadzeniem równych szans dla osób potrzebujących wsparcia.

szans dla ludzi niepełnosprawnych i pełnosprawnych¹⁰². Uchwała ta nie jest prawnie wiążącym aktem, ale decyzją, na podstawie której duński parlament sygnalizuje, że osoby niepełnosprawne powinny mieć równe prawa i być traktowane w taki sam sposób co ludzie pełnosprawni¹⁰³. Obecne działania skoncentrowane są na takim włączaniu dzieci w system edukacji, aby zapobiegało to wielu mechanizmom wykluczenia społecznego. Fundamentalną zasadą polityki oświatowej jest dążenie do tego, by każdy formalny dostęp do edukacji, odnosił się również do dzieci niepełnosprawnych. Instytucje edukacyjne są dostępne, a dzieci z niepełnosprawnościami w zależności od potrzeb, uzyskują odpowiednie środki kompensacyjne: pomoce naukowe, materiały do nauki, pomoc ze strony asystenta czy tłumacza. Dzieci z niepełnosprawnością są kierowane do powszechnego lub segregacyjnego systemu edukacji. Kompensacja w edukacji jest przyznawana zgodnie z zasadą wyrównywania szans, bez względu na położenie finansowe rodziny¹⁰⁴. Podstawową zasadą jest łatwość i dostępność do środków kompensacyjnych oraz to, że nauczyciele powinni mieć kwalifikacje do nauczania dzieci. Każde dziecko niepełnosprawne może uczęszczać do powszechnej placówki (Folkeskole).

W Danii około 90% szkół to szkoły publiczne¹⁰⁵. Zakłada się, że w procesie kształcenia około 16% dzieci będzie miało pewne potrzeby w zakresie edukacji specjalnej¹⁰⁶. Na podstawie przepisów wydanych przez duńskiego Ministra Oświaty specjalna pomoc pedagogiczna będzie udzielana dzieciom już w wieku przedszkolnym, a zgodnie z Ustawą wszystkie lokalne władze oświatowe są odpowiedzialne za opracowanie programu nauczania dla każdego dziecka. Na jego podstawie opracowywany jest przez nauczycieli we współpracy z rodzicami, psychologiem czy konsultantem powiatowym indywidualny plan dla każdego dziecka.

¹⁰² Nr BSF 43, *Folketingsbeslutning om ligestilling og ligebehandling af handicappede med andre borgere Fremset af socialministeren* (Else Winther Andersen) den 11. december 1992, Vedtaget ved anden (sidste) behandling den 2. april 1993, <https://www.retsinformation.dk/eli/ft/19921BA00043> [dostęp: 05.04.2019].

¹⁰³ J. Wyczasany, Z. Gajdzicy, *Edukacja i wsparcie społeczne osób...*, op. cit., s. 133.

¹⁰⁴ Ibidem, s. 137.

¹⁰⁵ B. Foder, B. Trochimiak, *Szkoła integracyjna i szkoła specjalna w Danii*, „Szkoła Specjalna” 2007, nr 4(241), s. 312.

¹⁰⁶ Pod pojęciem edukacji specjalnej rozumiane jest zapewnienie odpowiednich warunków i metod kształcenia dla dzieci dyslektycznych, z Adhd, zespołem Aspergera, wolniej uczących się, niewidomych, niesłyszących, uszkodzeniami mózgu. W duńskiej edukacji nie stosuje podziału na stopień upośledzenia umysłowego, lecz rozpatruje się indywidualne potrzeby dzieci. Termin ogólnodostępny „uszkodzenia mózgu” obejmuje osoby z więcej niż lekkim upośledzeniem umysłowym. Dla tych dzieci w szkołach integracyjnych tworzone są odrębne klasy.

W edukacji duńskiej realizowana jest koncepcja „wspólnego nurtu”, która zakłada tworzenie modeli edukacji dla dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych w środowisku najmniej ograniczającym. Zwolennicy *mainstreamingu* zwracają uwagę, aby włączenie nie stało się „spychaniem” dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych w główny nurt szkolnictwa. Do momentu zapewnienia dzieciom wyspecjalizowanych form pomocy, konsekwencją przeciwdziałania wykluczeniu może być maksymalizacja, a nie minimalizacja skutków ich niepełnosprawności¹⁰⁷. Zwolennicy integracji dowodzą, że bycie w środowisku ludzi pełnosprawnych jest podstawowym prawem człowieka, a uczestnictwo w grupie społecznej samo w sobie nie wystarcza, aby zagwarantować pozytywne doświadczenia. Dobrym rozwiązaniem może być także koncepcja integracji niepełnej, częściowej, gdyż w pełnej – totalnej integracji nie bierze się pod uwagę rzeczywistych potrzeb i dyspozycji dzieci. Uświadamia im się nie tylko własne trudności, lecz odmienność, która może wywołać w nich postawę odrzucenia i izolacji. „Poszczególne modele rozwiązań edukacji dzieci mają swoich przeciwników i zwolenników, zaś obawa przed wyborem jednego modelu ogranicza zakres wyboru czyli zaspokojenia indywidualnych potrzeb dziecka. Zaistnienie tylko wybranych form edukacji mogłoby być sztywne jak niejedna forma segregacyjnego szkolnictwa specjalnego”¹⁰⁸. Różnorodność form specjalnego wsparcia jest rezultatem wieloletniej praktyki. Doświadczenia duńskie, związane z wprowadzeniem koncepcji integracji¹⁰⁹, ukazują, że integracja nie zawsze jest możliwa, a czasem niewskazana. Badania stwierdzają, że nie wszystkie dzieci powinny być włączane do szkół masowych, dotyczy to zwłaszcza dzieci z głębszą niepełnosprawnością intelektualną, poważnymi zaburzeniami w komunikacji, dzieci autystycznych czy psychotycznych. Zanim zapadnie decyzja o umieszczeniu dziecka w placówce specjalnej, muszą zostać spełnione warunki: wnikliwe badania medyczne, liczne konsultacje specjalistów, podejmowanie prób adaptacji w placówce masowej. W duńskich instytucjach edukacyjnych panują następujące zasady:

¹⁰⁷ The Development of the Danish Public School Towards a School Do All, Integration of Handicapped Pupils in the Mainstream School System, (1991), Ministry of Education, Copenhagen, s. 5. Za: J. Wyczesany, Z. Gajdzicy, *Edukacja i wsparcie społeczne osób...*, op. cit., s. 141.

¹⁰⁸ J. Wyczesany, Z. Gajdzicy, *Edukacja i wsparcie społeczne osób...*, op. cit., s. 142.

¹⁰⁹ *Social Policy in Denmark – History (1997)*, Ministry of Social Affairs, s. 7.

- umieszczenie dziecka poza klasą, do której powinien uczęszczać, wymaga bardzo mocnych argumentów,
- wypisanie z dotychczasowej placówki wymaga zupełnie wyjątkowych argumentów,
- zostawienie dziecka poza społecznością lokalną raczej nie powinno być brane pod uwagę¹¹⁰.

Kryteria najważniejsze przy wyborze placówki dotyczą m.in. tego, że dziecko powinno uczęszczać do placówki położonej najbliżej miejsca zamieszkania, nie powinno otrzymywać większej pomocy lub nauczania specjalnego niż to jest konieczne, integracja powinna odbywać się w zwykłym środowisku szkolnym przy uwzględnieniu indywidualnego planu nauczania zapewniającego osiągnięcie maksimum korzyści. To rodzice mają największy wpływ na wybór formy edukacji i to oni podejmują ostateczną decyzję czy dziecko będzie w edukacji integracyjnej czy specjalnej.

2.3.3. System wsparcia obowiązujący w Wielkiej Brytanii

Zjednoczone Królestwo Wielkiej Brytanii i Irlandii Północnej jest dziedziczną monarchią konstytucyjną, opartą na demokracji parlamentarnej. Wielka Brytania składa się z 4 holistycznych krain: Anglii, Walii, Szkocji i Irlandii Północnej. Administracja szkolna jest zdecentralizowana i zarządzana w poszczególnych częściach tego państwa przez własną administrację, każdy region ma swoje odrębne przepisy¹¹¹. Przedszkola dla dzieci w wieku do 3 roku życia są z reguły płatne i organizowane przez instytucje prywatne. Starsze dzieci uczęszczają do przedszkoli organizowanych przez władze lokalne. Zajęcia w tych placówkach odbywają się przez 5 dni w tygodniu po dwie i pół godziny każdego dnia. Uczęszczanie na nie jest dobrowolne i bezpłatne¹¹². Nieodpłatne usługi zapewnione są również większości 2 latków z grup defaworyzowanych. To Departament Edukacji ustala standardy uczenia się, rozwoju i opieki nad dziećmi od urodzenia do wieku 5 lat we wszystkich

¹¹⁰ J. Wyczesany, Z. Gajdzicy, *Edukacja i wsparcie społeczne osób...*, op. cit., s. 140.

¹¹¹ J. Wyczesany, *Integracja dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w systemie szkolnictwa w Wielkiej Brytanii*, [w:] J. Wyczesany, Z. Gajdzicy (red.), *Edukacja i wsparcie społeczne osób...*, op. cit., s. 47-48

¹¹² R. Nowakowska-Siuta, *Pedagogika porównawcza. Problemy, stan badań i perspektywy rozwoju*, Kraków 2014, s. 59-60.

typach placówek wczesnej edukacji i opieki¹¹³. Już od 1944 roku akt rządowy Anglii (ang. *Education Butler Act*), gwarantował wszelką pomoc dzieciom, które dla prawidłowego rozwoju takiej pomocy potrzebują. Rozwinął się system szkolnictwa specjalnego, powstały szkoły i instytucje specjalistyczne, z nauki zwolnione zostały dzieci z głębokim upośledzeniem i zaburzeniami sprzężonymi.

Początek edukacji włączającej w Anglii datuje się na 1978 rok, a jej podstawę stanowił tzw. Raport Warnock. Wszystkie dzieci niepełnosprawne zostały objęte specjalistyczną opieką medyczną, mają zapewnioną pomoc w opanowaniu zmodyfikowanego poziomu państwowego programu nauczania. Przyjęty w 1981 roku system prawny umożliwił taką organizację życia szkolnego, zgodnie z którą wiele dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi znalazło swoje miejsce w szkole masowej¹¹⁴. Raport zakładał, że cele wychowania i nauczania dla wszystkich dzieci są takie same; programy powinny być podobne, należy je zmodyfikować w zależności od zaburzeń dziecka, które musi mieć zapewnioną odpowiednią pomoc i wsparcie w pokonywaniu trudności. Idea pracy z dzieckiem została oparta na założeniach filozoficznych i indywidualizacji pracy z każdym dzieckiem. Znalazło to odzwierciedlenie w zmianie nazw „szkolnictwo specjalne” i „dzieci specjalne” (ang. *special schools, specialchild*) na edukację włączającą oraz na obecnie używany termin „dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – children with special educational needs – SEN. SEN to „Sytuacja, w której uczeń nie jest w stanie sprostać wymaganiom szkolnego uczenia się bez specjalnej pedagogicznej pomocy. W Anglii dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi zostały ujęte następujące grupy:

- uczniowie z trudnościami w nauce,
- uczniowie z zaburzeniami emocjonalnymi i zaburzeniami w zachowaniu,
- uczniowie niepełnosprawni fizycznie, sensorycznie i umysłowo.

Wszystkie dzieci znajdują się pod specjalistyczną opieką medyczną, mają zapewnioną pomoc w realizacji odpowiedniego poziomu kształcenia¹¹⁵. Jak wynika z aktów prawnych obowiązujących w szkolnictwie angielskim, istnieje w nim silne

¹¹³ Komisja Europejska//EACEA/Eurydice, 2014. Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe – 2014 Edition. Eurydice Report (Kluczowe dane dotyczące wczesnej edukacji i opieki w Europie, 2014), Raport Eurydice. Luksemburg: Urząd Publikacji Unii Europejskiej, [dostęp: 29.03.2019], s. 189.

¹¹⁴ K.J. Zabłocki, *Integracja szansą wychowania nowego pokolenia*, Płock 2002 r., s. 123.

¹¹⁵ J. Wyczesany, *Integracja dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w systemie szkolnictwa w Wielkiej Brytanii...*, op. cit., s. 49.

dążenie do włączenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi do szkół powszechnych i zapewnienia im odpowiednich warunków nauczania¹¹⁶. Rządowy Akt edukacyjny z 1993 roku, nazwany „promocją systemu włączającego”, wytyczył nowe kierunki w szkolnictwie angielskim. Zgodnie z założeniami tego aktu powinien istnieć jeden system edukacji, który będzie obejmował wszystkie dzieci i w razie potrzeby zapewni im pełne wsparcie. W 1995 roku przez parlament brytyjski została uchwalona ustawa o niedyskryminacji osób niepełnosprawnych (Disability Discrimination Act.¹¹⁷). W ustawie zawarto regulacje prawne, które dotyczą zatrudnienia, edukacji, dostępu do miejsc publicznych. Przede wszystkim ustawa wprowadziła zakaz dyskryminowania osób niepełnosprawnych w wymienionych wyżej sferach życia społecznego. W roku 2002 ustawę poszerzono o zapis dotyczący powszechnego dostępu do edukacji. W 2006 roku wprowadzono „Ustawowy obowiązek zapewnienia równouprawnienia osobom niepełnosprawnym”. Jego konsekwencją było zobligowanie organizacji pożytku publicznego do zapewnienia równego traktowania niepełnosprawnych. Istotą działań stało się wprowadzanie osób niepełnosprawnych do społeczeństwa jako pełnoprawnych obywateli.

Przytoczone główne założenia aktów regulujących szkolnictwo angielskie pokazują silne dążenia do włączania uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi do szkół masowych oraz zapewnienie im odpowiednich warunków kształcenia. W wyniku wymienionych ustaw rządowych¹¹⁸ po roku 1981 dzieci niepełnosprawne zostały włączone do szkół powszechnych. Wprowadzone zostały praktyczne zasady identyfikowania i oceny specjalnych potrzeb edukacyjnych

¹¹⁶ Podstawę stanowi Raport M. Warnock z 1978 roku. W celu wprowadzenia w życie wskazówek z Raportu odnośnie uczniów z SEN w szkołach włączających uchwalono w 1981 roku Akt Edukacyjny, który nadal tworzy podstawę wszystkich prawnych postanowień. W 1986 roku uchwalono Akt Edukacyjny, który dał większą autonomię szkołom i przez to zredukował wpływ Lokalnych Władz Edukacyjnych (Local Educational Authority – LEA) na kształt integracji. Akt Edukacyjny dotyczący reformy z 1988 roku ustanowił Program Narodowy, połączony z obowiązkiem pomiaru osiągnięć szkolnych wszystkich uczniów. Rządowy Akt Edukacyjny z 1993 roku, nazwany promocją systemu włączającego, wytyczył kierunki przyjęte przez szkolnictwo angielskie, zgodnie z którymi powinien istnieć jeden system edukacji dla wszystkich dzieci. Code of Practice (Przepisy wykonawcze) z 1994 roku to kolejny dokument dotyczący uczniów ze specjalnymi potrzebami, a w 2002 roku wszedł w życie nowy dokument zrewidowany program włączający Code of Practice, za: A. Zamkowska, *Podstawowe uwarunkowania prawne i ich praktyczne konsekwencje w angielskim modelu edukacji integracyjnej*, [w:] J. Wyczesany, Z. Gajdzicy (red.), *Edukacja i wsparcie społeczne osób...*, op. cit., s. 61-62.

¹¹⁷ http://www.legislation.gov.uk/ukpga/1995/50/pdfs/ukpga_19950050_en.pdf, [dostęp: 20.02. 2019].

¹¹⁸ W Anglii obecne stanowisko w sprawie kształcenia uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych opiera się na Ustawach o Systemie Oświaty z 1981 r., 1993 r. i 1996 r. Ustawa o Reformie Oświaty z 1988 r. i jej kolejne rozporządzenia przesuwały budżet edukacyjny z poziomu centralnego do szkół lokalnych, co zapewnia im znaczną autonomię. Zob. J. Wyczesany, Z. Gajdzicy (red.), *Edukacja i wsparcie społeczne osób...*, op. cit., s. 51.

dzieci w placówkach oświatowych. Szkoła, która nie jest szkołą specjalną, w stosunku do ucznia z niepełnosprawnością musi spełnić następujące warunki:

- powinna posiadać specjalne edukacyjne wyposażenie dostosowane do trudności w uczeniu się,
- proces kształcenia dla dzieci pełnosprawnych, z którymi będzie pobierał naukę, musi sprawnie funkcjonować,
- środki finansowe muszą zostać właściwie zagospodarowane¹¹⁹.

Oświata przedszkolna skierowana jest do dzieci w wieku od 3 do 5 lat. Edukacja na tym szczeblu jest nieobowiązkowa, placówki przedszkolne podlegają władzom lokalnym lub organizacjom charytatywnym oraz mogą być prowadzone przez osoby prywatne. Wprowadzenie integracji w placówce wymaga spełnienia kilku warunków:

- zgody komisji złożonej z psychologów i pedagogów,
- możliwości zaspokajania przez placówkę potrzeb zintegrowanych uczniów,
- opinii i zgody rodziców.

Zgodnie z prawem w każdej szkole, przedszkolu czy żłobku działa Koordynator Specjalnych Potrzeb Edukacyjnych (SENCO). Na stanowisko to zostaje wyznaczony jeden z członków grona pedagogicznego. Koordynator nawiązuje kontakty z nauczycielami udzielając im porad, nadzoruje zaopatrzenie dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, przegląda wyniki uczniów z specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, utrzymuje kontakt z rodzicami, uczestniczy w wewnętrznym szkoleniu pracowników szkoły, współpracuje z ośrodkami zewnętrznymi, pomaga w pisaniu orzeczeń dla dzieci, które tego potrzebują i zwołuje zgromadzenia roczne, na których omawiane są potrzeby dzieci i poczynione przez nich postępy¹²⁰. Dzieciom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi zapewnia się asystenta nauczyciela, a program pracy dostosowany jest do potrzeb każdego dziecka. W miarę swoich możliwości dzieci te zobligowane są do realizacji określonego programu nauczania. Przepisy pozwalają na modyfikację programu dla każdego dziecka i dostosowanie

¹¹⁹ A. Bieleń, W. Dobrowolski, *Raport na temat interaktywnych modeli niepełnosprawności i możliwości ich adaptacji w warunkach polskich*, s. 39; http://www.glusiwpracy.dobrekadry.pl/dokumenty/Raport-interaktywne_modele.pdf, [dostęp: 20.02.2019].

¹²⁰ Ibidem.

go do indywidualnych możliwości¹²¹. Przy pisaniu programu znaczenie mają zainteresowania dziecka. Oprócz czterech podstawowych przedmiotów dzieci mogą same dokonać wyboru dodatkowego przedmiotu. Placówki wyposażone są w wysokiej jakości pomoce dydaktyczne. Każde dziecko ma zapewniony dojazd do szkoły. Decyzję o włączeniu dziecka niepełnosprawnego do placówki podejmuje dyrektor, po wcześniejszej wnikliwej analizie specjalnych potrzeb danego dziecka. W każdym typie placówki edukacyjnej (przedszkole, szkoła początkowa) realizuje się system włączający dzieci o różnych rodzajach specjalnych potrzeb do placówek ogólnodostępnych¹²². Mimo tak dobrej opieki władz szkolnych i lokalnych oraz uregulowania przepisów prawnych pełna integracja dzieci ze złożonymi zaburzeniami nie jest jeszcze realizowana nie nastąpiła. Przyczyną tego są przede wszystkim:

- zbyt wysokie koszty,
- problemy architektoniczne,
- niewykwalifikowana kadra pedagogiczna.

Największe trudności w pełnej integracji dzieci niepełnosprawnych w placówkach masowych w Anglii obserwuje się w stosunku do uczniów niepełnosprawnych intelektualnie i ze schorzeniami sprzężonymi. Dzieci te najczęściej uczą się w szkołach specjalnych lub ośrodkach specjalistycznych. Ze sprawnymi rówieśnikami mają kontakt częściowy lub okazjonalny. Według rodziców taka forma integracji jest niewystarczająca. Obecnie w Anglii dominuje tendencja do zamykania szkół specjalnych i organizowania kształcenia integracyjnego¹²³. Najnowszy Rządowy Akt Edukacyjny, przyjęty w roku 1992, nazwany promocją systemu włączającego, wytycza kierunki przyjęte przez szkolnictwo angielskie, zgodnie z którymi powinien istnieć jeden system edukacji, obejmujący wszystkie dzieci i zapewniający im pełne wsparcie w razie potrzeby. Raport Warnock¹²⁴, dający prawną podstawę integracji, opiera się na założeniu, że cele edukacji powinny być jednakowe dla wszystkich. Niewła-

¹²¹ J. Wyczesany, Z. Gajdzicy (red.), *Edukacja i wsparcie społeczne osób...*, op. cit., s. 53.

¹²² Ibidem, s. 56.

¹²³ J. Bogucka, M. Kościelska, *Wychowanie i nauczanie integracyjne. Materiały dla nauczycieli*, Warszawa 1994, s. 51.

¹²⁴ Raport Warnock wprowadził termin „specjalne potrzeby edukacyjne”. Dokument The Warnock Raport Special Educational Needs został opublikowany w 1978 roku w Londynie przez Her Majesty's Stationery Office. Zob. więcej L. Zaręba, *Specjalne potrzeby rozwojowe i edukacyjne dzieci i młodzieży. Identyfikowane SPR i SPE oraz sposoby ich zaspokajania*, Warszawa 2014, s. 15.

ściwe zrozumienie normalizacji warunków kształcenia dzieci ze szczególnymi potrzebami edukacyjnymi przyniosło w niektórych przypadkach raczej niekorzystne rezultaty. Dążenie do wprowadzenia podejścia nieukierunkowanego na kształtowanie umiejętności oraz włączenie dzieci niepełnosprawnych do Narodowego Programu spowodowało w konsekwencji pominięcie rzeczywistej analizy programu pod kątem potrzeb tych uczniów. Korzystanie z tego samego programu nie oznacza, że dzieci niepełnosprawne posiadają te same doświadczenia edukacyjne co ich rówieśnicy i dysponują takimi samymi doświadczeniami społecznymi. Nie chodzi tutaj o powrót do szkół segregacyjnych, lecz o faktyczne, a nie tylko formalne „włączenie”. Uznaje się za konieczne i bardzo korzystne rozwojowo rozpoczęcie pracy z dzieckiem mającym trudności w uczeniu się w tym punkcie jego rozwoju poszczególnych sprawności, w którym się ono aktualnie znajduje. To bowiem stan dziecka, a nie program wyznacza treści nauczania¹²⁵. W ramach działań wspierających dzieci z dodatkowymi potrzebami¹²⁶, placówki otrzymują dodatkowe fundusze dla dzieci defaworyzowanych w oddziałach przedszkolnych (ang. *reception class*), które mają na celu wspieranie ich w podnoszeniu osiągnięć. Projekty „Sure Start” w Wielkiej Brytanii, obejmują szeroki zakres świadczeń, ich celem jest wspomaganie rozwoju społecznego, emocjonalnego, zwiększenie umiejętności komunikacyjnych i językowych oraz rozwijanie wyobraźni przez zabawę¹²⁷. „Godny podkreślenia jest fakt, że w Wielkiej Brytanii obserwuje się widoczny wzrost znaczenia i zasięgu przestrzennego tzw. przedsiębiorstw społecznych (ang. *social enterprises/co-operatives/social firms*). Mają one na celu wspierać i propagować integrację społeczno-zawodową ludzi zagrożonych lub dotkniętych wykluczeniem na szczeblu lokalnym”¹²⁸. Raport

¹²⁵ A. Zamkowska, *Organizacja i formy kształcenia integracyjnego stosowane w wybranych krajach*, [w:] M. Chodkowska (red.), *Interdyscyplinarność w teorii i praktyce pedagogiki specjalnej*, Lublin 1999, s. 159.

¹²⁶ Dzieci z dodatkowymi potrzebami-dzieci, w przypadku których występuje ryzyko, że będą miały słabe wyniki w nauce i które potrzebują dodatkowego wsparcia w celu osiągnięcia pełnych możliwości. Dzieci te często pochodzą z defaworyzowanych środowisk, np. niskiej pozycji społeczno- ekonomicznej, migranci i mniejszości etnicznej. Zob. [w:] Komisja Europejska// EACEA/Eurydice, 2014. Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe – 2014 Edition. Eurydice Raport (Kluczowe dane dotyczące wczesnej edukacji i opieki w Europie, 2014), Raport Eurydice. Luksemburg: Urząd Publikacji Unii Europejskiej, s. 155.

¹²⁷ Komisja Europejska// EACEA/Eurydice, 2014. Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe – 2014 Edition. Eurydice Raport (Kluczowe dane dotyczące wczesnej edukacji i opieki w Europie, 2014), Raport Eurydice. Luksemburg: Urząd Publikacji Unii Europejskiej, s. 146-147.

¹²⁸ K. Werszner-Garnczarek, *Opieka nad osobami niepełnosprawnymi wzrokowo na przykładzie Wielkiej Brytanii*, [w:] M. Adamczyk, T.B. Chmiel (red.), *Spółeczności lokalne w perspektywie wyzwania społecznych*, Polkowice – Wrocław – Żary 2013, s. 224.

Warnock dające podstawę prawną opierającą się na założeniu, że cele edukacji powinny być jednakowe dla wszystkich dzieci, a edukacja jest jednym z podstawowych praw każdego człowieka.

2.3.4. System wsparcia obowiązujący w Niemczech

W latach 70 i 80 integracyjne kształcenie wprowadziły szkoły w Berlinie Zachodnim i Hamburgu. W 1982 roku w Niemczech powstało stowarzyszenie rodziców dzieci niepełnosprawnych, promujące integracyjne nauczanie w szkołach masowych wobec dzieci przejawiających trudności w nauce – jako najlepszą formę edukacji. Niemcy są państwem związkowym, w skład, którego wchodzi 16 landów, a system zarządzania szkolnictwem pozostaje pod kontrolą państwa. Każdy z landów ma własne Ministerstwo Oświaty kierujące sprawami edukacji na swoim obszarze. Na poziomie federalnym podejmowane są jedynie decyzje kluczowe i strategiczne¹²⁹. Parlamente krajów związkowych określają podstawowe założenia szkolnictwa, ustalają zakres obowiązku szkolnego, strukturę i podstawy organizacji pracy oświatowej. Koordynatorem działań w zakresie edukacji jest powołane w 1969 roku Federalne Ministerstwo Wyznań. Prace Ministerstwa służą harmonizacji szkolnictwa w dziedzinie zgodności struktur szkolnych, programów nauczania, egzaminów¹³⁰.

Sektor przedszkolny (niem. *Kindergarden*) stosowany jest poza państwowym systemem szkolnictwa. Jest nieobowiązkowy. Trwa trzy lata i przeznaczony jest dla dzieci w wieku od 3 do 6 lat. Większość takich placówek (ponad 70%) utrzymywana jest przez Kościoły, organizacje dobroczynne i osoby prywatne, a pozostałe 30% podlegają władzom samorządowym¹³¹. Rodzice zobligowani są do wnoszenia opłat, których wysokość zależy od uzyskiwanych dochodów. Obowiązek szkolny dotyczy dzieci po ukończeniu przez nie szóstego roku życia. Wszystkie dzieci trafiają do wspólnej dla nich szkoły podstawowej, która trwa 4 lata. Wyjątkiem są tutaj dwa kraje związkowe (Berlin, Brandenburg), gdzie szkoła podstawowa trwa 6 lat. Dla dzieci, których stopień rozwoju umysłowego i umiejętności (a w zasadzie ich niedobór lub brak) nie pozwala na uczęszczanie wraz z dziećmi prawidłowo

¹²⁹ R. Nowakowska-Siuta, *Pedagogika porównawcza. Problemy, stan badań, i perspektywy rozwoju*, Kraków 2014, s. 51.

¹³⁰ D. Dziewulak, *Szkolne systemy Unii Europejskiej*, Warszawa 1997, s. 92-93.

¹³¹ Ibidem, s. 94.

rozwijającymi się do wspólnej szkoły, przewidziane są różne typy szkół specjalnych – zależnie od stopnia i rodzaju niepełnosprawności. Opublikowane w 1973 roku przez Niemiecką Radę Oświatową (organ powołany do przygotowania założeń globalnej reformy systemu edukacji) zalecenie pt. *O pedagogicznym wspieraniu dzieci i młodzieży niepełnosprawnej i zagrożonej niepełnosprawnością*, dało impuls do wprowadzenia indywidualizacji nauczania, co zapewnić miało dostosowanie wymagań do zróżnicowanych potrzeb uczniów¹³².

Pierwszą szkołą integracyjną została założona w 1975 roku w Berlinie Flaming – Grundschule. Klasy były 15-osobowe, w tym 5 miejsc było przeznaczonych dla dzieci niepełnosprawnych. Zatrudnionych było dwóch nauczycieli – z tego jeden musiał posiadać wykształcenie specjalne (pedagog specjalny). Szkoła miała selekcyjny charakter naboru uczniów. Dobór dzieci odbywał się przed przyjęciem do placówki. Kwalifikacja ta prowadzona była według ustalonego przez szkołę kryterium gotowości do integracji, na którą składały się: rodzaj niepełnosprawności oraz funkcjonalna ocena dziecka i umiejętności jego rodziców w zakresie współpracy ze szkołą¹³³. W 1982 roku powstała również w Berlinie Szkoła Uckermark – Grundschule. Zgodnie z jej założeniami, każde dziecko powinno uczęszczać do szkoły rejonowej w miejscu swojego zamieszkania.

Idea edukacji inkluzyjnej, znana pod nazwą integracyjnych klas regularnych, pojawiła się w 1989 roku, kiedy to rozpoczęło swoją działalność 10 szkół eksperymentalnych, objętych opieką merytoryczną przez Uniwersytet w Hamburgu. Celem eksperymentu było uzyskanie odpowiedzi na pytanie o to, czy szkoła może zmienić system nauczania tak, aby dzieci z trudnościami w uczeniu się oraz z niepełnosprawnościami mogły efektywnie się uczyć. Do placówek były przyjmowane dzieci z różnymi rodzajami niepełnosprawności. Eksperyment nie przyniósł przekonujących wyników, nie znalazł zwolenników kontynuacji takiej idei.

Długą tradycję mają w Niemczech działania decentralizacji kształcenia specjalnego, czyli zbliżenia segregacyjnego i niesegregacyjnego. Celem kształcenia jest wykorzystanie pedagogicznych zasobów szkół specjalnych w działaniach integracyjnych. Zalecenia specjalno-pedagogicznego wspierania postulowały, aby

¹³² G. Szumski, *Integracyjne kształcenie niepełnosprawnych. Sens i granice zmiany edukacyjnej*, Warszawa 2013, s. 186.

¹³³ *Ibidem*, s. 189.

wszystkie szkoły, nie tylko specjalne, były miejscem specjalnego pedagogicznego wspierania uczniów¹³⁴. Zalecenia dopuszczały różnorodne formy organizacyjne, dzięki którym było możliwe specjalne pedagogiczne wspieranie. Sformułowano tezę, iż uczniowie niepełnosprawni powinni otrzymywać możliwie równe szanse oświatowe niezależne od miejsca i sposobu kształcenia¹³⁵. Oznacza to odejście od kształcenia segregacyjnego.

System wychowania i edukacji dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych opiera się obecnie na indywidualnym podejściu do jednostki. W Niemczech specjalne potrzeby edukacyjne są podstawą do udzielenia wsparcia pedagogicznego w szkołach specjalnych, szkołach powszechnych i innych formach instytucjonalnych. Zgodnie z zaleceniami Komitetu Ministrów Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego (KMK), specjalne potrzeby wynikają nie tylko z niepełnosprawności, ale dotyczą dzieci przejawiających trudności w nauce, dzieci z problemami wychowawczymi, z zaburzeniami mowy, komunikacyjnymi czy dzieci chore. Dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych – według KMK – należą do kategorii osób marginalizowanych, odrzucanych. Często ich trudności i problemy są wielowarstwowe, pogłębione przez ubóstwo materialne czy intelektualne rodzin, z których pochodzą¹³⁶. W Niemczech od ponad 20 lat utrzymuje się tendencja odejścia od szkolnictwa specjalnego ku szkolnictwu powszechnemu. Spowodowane jest to wieloma czynnikami, a jednym z nich jest chęć unikania stygmatyzacji i zaszczepienia idei edukacji włączającej do świadomości społecznej. Organizacja pomocy edukacyjnej i wychowawczej dla dzieci ze specjalnymi potrzebami jest obowiązkiem placówki, która tworzy taką pomoc przy wsparciu administracji lokalnej, organizacji pozarządowych, Kościołów czy związków wyznaniowych określanych w Niemczech jako wolne podmioty¹³⁷. Zgodnie z zaleceniami w Sprawie Organizacji Szkół Specjalnych funkcjonują przedszkola i szkoły specjalne: są to placówki dla niewidomych, niesłyszących, niepełnosprawnych intelektualnie, dla przewlekle chorych, dla dzieci

¹³⁴ Konferencja Ministrów Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego (Kultusministerkonferenz KMK), 6 maja 1994 roku wydano porozumienie tzw. Zalecenia dotyczące specjalno-pedagogicznego wspierania w szkołach w Republice Federalnej Niemiec (Empfehlungen zur sonderpädagogischen Forderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland – Kultusministerkonferenz, 1994).

¹³⁵ G. Szumski, *Integracyjne kształcenie...*, op. cit., s.182.

¹³⁶ J. Kunsztal, *Formy wsparcia i pomocy edukacyjno-wychowawczej dzieci i młodzieży o specjalnych potrzebach edukacyjnych w Niemczech*, „Chowana” 2012, t. 1 (38), s. 248-249.

¹³⁷ Ibidem, s. 250.

z trudnościami w nauce, z wadami wymowy czy problemami wychowawczymi. Osoby pracujące w tych placówkach to nauczyciele posiadający specjalizację z pedagogiki specjalnej.

Inną formą wspierającą dzieci są specjalne placówki całodzienne, których celem jest wzmocnienie opieki i rozbudowa oferty zajęć pozalekcyjnych. Placówki tego typu mają służyć poprawie jakości kształcenia, skupiają uczniów ze środowisk zmarginalizowanych to znaczy. z rodzin o niskich dochodach, imigrantów lub rodzin niepełnych¹³⁸. W szkole całodziennej dzieci mają do swojej dyspozycji salę komputerową, salę terapeutyczną, pokój relaksacyjny, miejsce do terapii zajęciowej, kuchnię, jadalnię i plac zabaw. Często też szkoły tego typu dysponują pływalnią, halą sportową, czy placem do hipoterapii. Kadre stanowią pedagodzy, terapeuci, pedagodzy specjaliści, instruktorzy do jazdy konnej z przygotowaniem pedagogicznym, psycholog. Niemcy stanowią również typowy przykład kraju, który bardzo intensywnie wspiera naukę języka państwowego poprzez dzieci imigranckie lub ze środowisk defaworyzowanych. Stosuje się szereg inicjatyw, które rozwijają umiejętności językowe i umożliwiają posługiwanie się językiem niemieckim na co dzień. Do tej inicjatywy zaliczyć można ogólnokrajowy program „Inicjatywa wczesnych szans” (niem. Offensivne Fruhe Chancen). Finansuje on dodatkową kadre, która wspomaga rozwój umiejętności językowych dzieci w placówkach w środowiskach defaworyzowanych¹³⁹. Widoczna jest w Niemczech równość szans edukacyjnych dotycząca nie tylko dzieci niepełnosprawnych, ale i dzieci imigrantów mające problemy edukacyjne czy dzieci pochodzące z różnych środowisk¹⁴⁰ – pomoc wszystkim dzieciom, przeciwdziałanie niepowodzeniom szkolnym to warunek konieczny do wyrównywania szans edukacyjnych dzieci wywodzących się również z różnych środowisk i warstw społecznych.

¹³⁸ I. Nowosad, *System edukacji w Niemczech*, [w:] E. Potulicka, D. Hildebrandt-Wypych, C. Czech-Włodarczyk (red.), *System Edukacji w krajach europejskich*, Kraków 2013, s.116.

¹³⁹ Komisja Europejska// EACEA/Eurydice, 2014. Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe – 2014 Edition. Eurydice Raport (Kluczowe dane dotyczące wczesnej edukacji i opieki w Europie, 2014), Raport Eurydice. Luksemburg: Urząd Publikacji Unii Europejskiej, s.144.

¹⁴⁰ R. Nowakowska-Siuta, *Pedagogika porównawcza...*, op. cit., s. 44.

2.3.5. System wsparcia obowiązujący w Holandii

Początki kształcenia specjalnego w Holandii sięgają XVII wieku w (1790 roku w Groningen został otworzony pierwszy instytut dla dzieci głuchoniemych). Szkoły dla dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną zaczęły powstawać pod koniec XIX wieku. W 1900 roku wprowadzono ustawy o obowiązku szkolnym między 6 a 12 rokiem życia (obecnie obowiązkowa edukacja szkolna w pełnym wymiarze zaczyna się od 5 roku życia).

W południowej Holandii, w miejscowości Grave, funkcjonowała szkoła z internatem – Instytut Theofaana dla dzieci niewidomych. Po 1950 roku stała się ona ośrodkiem rehabilitacyjnym dla osób słabo widzących i ich rodzin.

W okresie II wojny światowej nastąpiło zahamowanie w rozwoju kształcenia specjalnego. Zmiana nastąpiła w 1949 roku, kiedy uchwalono ustawę, pozwalającą na tworzenie kolejnych typów szkół specjalnych – z uwzględnieniem szczególnych potrzeb edukacyjnych uczniów.

Zasadnicze zmiany wprowadziła kolejna ustawa z 1967 roku, w myśl której wczesną specjalistyczną pomocą objęto dzieci niepełnosprawne w wieku przedszkolnym od 3-4 lat do 6-7. Uwzględniono także rozwój szkół specjalnych na poziomie ponadpodstawowym.

„Dalsze zmiany ustawowe, zmierzające do tego, aby Holandii nie postrzegano jako wysoko segregacyjnej, wprowadzono w 1990 roku. Impulsem do nich stał się dokument rządowy pod nazwą „Razem do szkoły”. Celem tego projektu było zmniejszenie liczby szkół specjalnych oraz zintensyfikowanie działań integracyjnych. Zgodnie z zaleceniami ze szkół podstawowych i specjalnych utworzone zostały zespoły regionalne o jednakowych zasadach finansowania”¹⁴¹. Każda placówka państwowa czy prywatna, do której uczęszcza dziecko niepełnosprawne, otrzymuje określoną sumę pieniężną na przygotowanie się do przyjęcia dziecka¹⁴². Pomoc finansowa państwa dla rodziców dzieci niepełnosprawnych jest bardzo wysoka. Przed przyznaniem zasiłku opiekuńczego na dziecko bardzo dokładnie badany jest stopień samodzielności dziecka, jego sprawność ruchowa, umiejętność

¹⁴¹ K. Marciniak-Paprocka, *Kształcenie osób niepełnosprawnych w Holandii*, „Student Niepełnosprawny. Szkice i rozprawy” 2013, z. 13(6), s. 91.

¹⁴² D. Nowicka, *Otworzyć drzwi na oścież*, „Dyrektor Szkoły” 2004, nr 1(121), s. 47.

komunikowania się, czy zaburzenia w zachowaniu¹⁴³. Rodzina ma zapewnioną nie tylko pomoc finansową, ale też wsparcie psychologiczne, rehabilitacyjne, edukacyjne i zawodowe. Pomoc jest sfinansowana przez rząd – departamenty: edukacji, zdrowia, pomocy społecznej i ubezpieczeń. Zabezpieczone są środki na wczesną interwencję, rehabilitację czy wybraną przez rodziców formę edukacji. Opiekę nad dzieckiem obejmuje specjalny nauczyciel wczesnej interwencji, który zajmuje się wspomaganiami rozwoju dziecka w miejscu jego zamieszkania (od urodzenia do momentu pójścia do szkoły). Jeżeli dziecko będzie uczyło się w szkole powszechnej, rolę opiekuna przejmuje „nauczyciel wędrujący”. Po ukończeniu edukacji wspieraniem zajmuje się rehabilitant, który uczy samodzielnego życia i umiejętności związanych z poszukiwaniem i wykonywaniem odpowiedniej pracy¹⁴⁴.

Światowe trendy w zakresie kształcenia integracyjnego oraz zalecenia ekspertów Rady Europy, które były przeciwieństwem segregacji, a także wymieniony wyżej dokument rządowy „Razem do szkoły”, spowodowały podniesienie świadomości społeczeństwa, co skutkowało wprowadzeniem zakazu tworzenia nowych szkół specjalnych. Pozwoliło to na podjęcie przez Ministerstwo Edukacji Holandii szeregu działań mających na celu przystosowanie masowych szkół do przyjęcia dzieci niepełnosprawnych, zarówno pod względem organizacji placówki, jak i przygotowania kadry dydaktycznej¹⁴⁵.

W Holandii edukację dla dzieci poniżej 4 roku życia organizuje się poza formalnym systemem kształcenia i nie jest ona obowiązkowa. Edukacja przedszkolna obejmuje dzieci od 2 do 4 lat i na tym etapie jest płatna. Koszty zależą od dochodów przypadających na rodzinę.

Wychowanie przedszkolne podlegało Ministerstwu Spraw Społecznych, a w 2007 roku zostało włączone w zakres uprawnień Ministerstwa Edukacji.

¹⁴³ N. Jansen, *Życie osób niepełnosprawnych w Holandii*, „Niepełnosprawność i Rehabilitacja” 2013, nr 2, s. 120.

¹⁴⁴ A. Tomaszewska, *Holenderski system edukacji i rehabilitacji osób słabo widzących i niewidomych*, „Szkoła Specjalna” 2002, nr 1(213), t. LXIII, s. 50.

¹⁴⁵ Zob. S. Przybylski, *Kształcenie dzieci niepełnosprawnych w systemie integracyjnym na terenie Holandii*, [w:] G. Walczak (red.), *Indywidualne kształcenie niewidomych i słabowidzących dzieci. Możliwości i ograniczenia*, Warszawa 1994, s. 27-28.

Za dobór programu (metody edukacyjnej) odpowiedzialna jest gmina. Grupa przedszkolna może liczyć maksymalnie 16 dzieci. Na każdą z grup przypada co najmniej dwóch pracowników pedagogicznych¹⁴⁶.

Praca z dzieckiem niepełnosprawnym w Holandii rozpoczyna się bardzo wcześnie. Najmłodsze dzieci z niepełnosprawnościami można zapisać do żłobka na podstawie skierowania wystawionego przez lekarza domowego lub pediatrę. Żłobek jest państwowy, więc rodzice nie ponoszą kosztów pobytu dziecka. W placówce pobyt dziecka w żłobku nie jest obowiązkowy, a decyzja o korzystaniu z tej formy opieki i terapii zależy od rodziców. Czas pracy w żłobku z dziećmi wynosi od 4 do 10 godzin dziennie, a zatrudnieni tam specjaliści sporządzają indywidualny plan pracy z dzieckiem. Większość placówek jest doskonale wyposażona w nowoczesny sprzęt, posiadają również własne baseny terapeutyczne, gdzie prowadzi się rehabilitację¹⁴⁷. Dzieci przebywają w grupach 4-8 osobowych. W placówce zatrudnieni są specjaliści: logopeda, psycholog, terapeuta zajęciowy, ergo terapeuta, pracownik socjalny, lekarz pediatra i pracownik pomocniczy. Zespołowo opracowywany jest przez specjalistów indywidualny program oddziaływania. Jego treść zależy od poziomu psychofizycznego i fizycznego dziecka, przy jednoczesnym wzięciu pod uwagę intensywnej opieki nad nim. Placówki wyposażone są w sale specjalistyczne: logopedyczną, psychologiczną, ergo terapeutyczną oraz sprzęt rehabilitacyjny¹⁴⁸. Od 2003 roku do pracy z dziećmi wykorzystuje się Salę Doświadczania Świata¹⁴⁹. Zgodnie z założeniami programu oddziaływania zadaniem przedszkola jest wyrównywanie braków w rozwoju psychofizycznym, a także przygotowanie dziecka do podjęcia nauki szkolnej. Ogromny nacisk kładzie się na współpracę z rodziną, gdyż

¹⁴⁶ I. Gardias, *Czterolatki w holenderskiej szkole*, „Edukacja i Dialog” 2014, nr 9/10(264/265), s. 41-42.

¹⁴⁷ K. Marciniak-Paprocka, *Kształcenie osób niepełnosprawnych w Holandii*, „Student Niepełnosprawny. Szkice i Rozprawy” 2013, z. 13(6), s. 94.

¹⁴⁸ H. Pacyńska, *System pracy z dzieckiem niepełnosprawnym w Dooetinchem – Holandia*, „Szkoła Specjalna” 1996, nr 1, s. 52-53.

¹⁴⁹ Wyjątkowe efekty w pracy z uczniami niepełnosprawnymi, zwłaszcza intelektualnie, daje metoda Snoezelen wraz z Salą Doświadczania Świata, która z powodzeniem stosowana jest w Holandii od 2003 roku. Pionierami w stosowaniu metody Snoezelen byli Jan Hulsegge i Ad Verheul, ale prace nad efektami terapeutycznymi zostały pogłębione przez profesor Kriste Mertens z Uniwersytetu Humbolta. U podstaw tego sposobu pracy leży koncepcja pobudzania wzroku, słuchu, dotyku, węchu i smaku. Ogromną zaletą tej metody jest wyposażenie w najlepszy sprzęt do stymulacji polisensorycznej. Sale mają być miejscem spędzania wolnego czasu, relaksu, odpoczynku oraz miejscem ułatwiającym nawiązywanie kontaktów. Nie musi to być jedna sala, czy specjalnie przygotowane mieszkanie, ale można zaadaptować całe ogrody i budynki. Umożliwia to wykorzystanie naturalnych elementów świata przyrody wzbogaconego o specjalnie przygotowane elementy dodatkowe, do których uruchomienia potrzebna jest praca dziecka. Efektem jest poznanie za pomocą zmysłów zapachów, faktur obrazów, dźwięków oraz smaków. Zob. K. Jakimowska, *Snoezelen*, „Rewalidacja” 2010, nr 1(27), s. 99-105.

tylko taka praca daje oczekiwane efekty. Pod koniec edukacji przedszkolnej dokonuje się pogłębionej diagnozy psychologicznej, pedagogicznej i lekarskiej. Jej celem jest kwalifikacja do dalszego kształcenia, czy to w szkole specjalnej, czy masowej¹⁵⁰. Dzieci zakwalifikowane w przedszkolu do wyższego poziomu nauczania specjalnego przechodzą do najmłodszych grup Beatrizschool. Uczęszczają tu dzieci ze szkół ogólnodostępnych, o ile nie stwierdzono u nich odchyień od normy. Szkoły obejmują opieką dzieci:

- z trudnościami w nauce i zachowaniu, które po odpowiedniej stymulacji – jeżeli wyrównają braki, kierowane są do szkół masowych,
- z obniżonym ilorazem inteligencji (62 -80), z których około 50% po wyrównaniu braków trafia do szkoły masowych,
- z obniżonym ilorazem inteligencji (poniżej 60), które kierowane są do innych placówek dla dzieci głębiej upośledzonych.

Program nauczania w holenderskich szkołach specjalnych jest taki sam, jak w szkołach masowych, jednakże w tym pierwszym typie jest dostosowywany do potrzeb i możliwości uczniów. Zajęcia trwają od 2,5 do 5,5 godzin dziennie. Indywidualne podejście do ucznia przejawia się w takim układaniu planu, w którym można zrezygnować z niektórych przedmiotów na korzyść innych, odpowiadających potrzebom dziecka. Indywidualne programy przedstawiane przez rady szkoły zatwierdzone są przez Ministerstwo Edukacji i Nauki. Oprócz zajęć dydaktycznych, podczas pobytu dziecka w szkole realizowane są takie zajęcia, jak: stymulacja wielozmysłowa, orientacja przestrzenna, logopedia, ćwiczenia wstępne, np. nauki brajla, terapia ruchowa, kształtowanie zmysłu równowagi i poczucia bezpieczeństwa, zajęcia samoobsługowe, muzykoterapia, artterapia, zajęcia praktyczne oraz zajęcia, podczas których odbywa się kształtowanie postaw prospołecznych¹⁵¹.

W tym kraju dzieci niepełnosprawne objęte są specjalnym prawem i pozostają pod szczególną ochroną państwa. Holandia ma najbardziej zróżnicowany i rozwinięty system kształcenia dzieci niepełnosprawnych w szkołach specjalnych. Są to

¹⁵⁰ Zob. H. Pacyńska, *System pracy z dzieckiem niepełnosprawnym...*, op. cit., s. 52- 54.

¹⁵¹ Zob. A. Tomaszewska, *Holenderski system edukacji i rehabilitacji osób słabo widzących i niewidomych*, „Szkoła Specjalna” 2002, nr 1, s. 53.

szkoły oddzielne dla dzieci głuchoniemych, niewidomych, niepełnosprawnych fizycznie. O przyjęciu dziecka do szkoły decyduje komisja, w której skład wchodzi specjaliści, ale ostateczna decyzja należy do rodziców¹⁵².

Analizując system holenderski można zauważyć, że jest on wszechstronny i kompleksowy. Celem edukacji włączającej jest wczesna rehabilitacja, a celem końcowym podjęcie pracy przez osobę niepełnosprawną. W Holandii Konwencja Praw Dziecka gwarantuje wszystkim dzieciom prawo do życia, edukacji i rozwoju. „Mimo krytykowanej dość znacznej segregacji, która istnieje w systemie edukacji osób niepełnosprawnych w Holandii, należy podkreślić wielość pracy włożonej w poprawę bytu, kształcenia i wypoczynku dzieci, młodzieży i dorosłych. Podejmowane działania mają na celu integrację, a w efekcie również inkluzję osób niepełnosprawnych w społeczeństwa. Wysoki rozwój technologiczny umożliwia Holandii coraz szybsze wprowadzanie zmian, a przemiana paradygmatu medyczno-psychologicznego na rzecz paradygmatu nastawionego na integrację i kształcenie osób niepełnosprawnych napawa optymizmem i wróży sukcesy”¹⁵³.

Jedną z cech charakterystycznych holenderskiego systemu edukacji jest otwartość, różnorodność i autonomia w obszarze kształcenia. Wolność edukacji zagwarantowana jest w 23 artykule konstytucji tego kraju¹⁵⁴. Istotą jest prawo do nieskrępowanego zakładania i prowadzenia szkół przez obywateli. Obok szkolnictwa publicznego rozwinęło się szkolnictwo prywatne, stosujące specyficzne metody nauczania. Jednym z typów szkół alternatywnych, który odzwierciedla założenia edukacji inkluzyjnej, są szkoły Planu Jenajskiego. Historia koncepcji Planu Jenajskiego sięga lat 20-tych poprzedniego stulecia. Jej twórcą był Peter Petersen – profesor, pionier ruchu nowego wychowania, naukowiec, pisarz i zagorzały przeciwnik herbartyzmu. Swoje koncepcje realizował w uniwersyteckiej szkole ćwiczeń przy Instytucie Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu w Jenie, którą otworzył w 1924 roku. Już od początków jej istnienia obowiązywały takie zasady jak brak klas, podział na

¹⁵² N. Jansen, *Życie osób niepełnosprawnych w Holandii*, „Niepełnosprawność i Rehabilitacja” 2013, nr 2, s. 120.

¹⁵³ K. Marciniak-Paprocka, *Kształcenie osób niepełnosprawnych w Holandii*, „Student Niepełnosprawny. Szkice i Rozprawy” 2013, z. 13(6), s. 97.

¹⁵⁴ A. Zawiślak, *Wolność edukacji w holenderskim systemie oświatowym*, [w:] M. Mendel (red.), *Człowiek, szkoła, wspólnota. W kręgu edukacji społecznej*, Toruń 2000, s. 87-96.

grupy zróżnicowane wiekowo, kierownicza pozycja nauczyciela, współpraca z rodzicami, dominacja wychowania nad nauczaniem, podstawowe formy kształcenia i kursy przedmiotowe¹⁵⁵. „Jednym z najważniejszych w perspektywie realizacji idei inkluzji edukacyjnej, jest filozofia oparta na szacunku dla indywidualności, różnorodności oraz wspierająca nieskrępowany rozwój do czynnego uczestnictwa w otwartym i tolerancyjnym społeczeństwie. Okazuje się, że większość założeń, na których opierają się szkoły Planu Jenajskiego, jest zbieżnych z postulatami edukacji włączającej. Wśród podstawowych, wymienionych w raporcie z ogólnoswiatowej konferencji UNESCO z 1990 roku znajdują się między innymi: uwzględnianie różnorodności cech i potrzeb dzieci jako istota tworzenia edukacji dla wszystkich oraz społeczeństwa włączającego, uszanowanie równości dzieci pod względem wieku, płci, pochodzenia etnicznego, języka, niepełnosprawności itd., uczenie się jako wykorzystywanie indywidualnego potencjału: wiedzy, umiejętności i wartości, przygotowanie i współpraca nauczycieli w odpowiedzi na zróżnicowane potrzeby uczniów, współpraca szkoły z rodzicami, przygotowanie do życia w społeczeństwie, otwartość na zmianę”¹⁵⁶. Szkoły Planu Jenajskiego działają według powyższych kryteriów, co świadczy o dążeniu do urzeczywistnienia założeń edukacji włączającej.

2.3.6. System wsparcia obowiązujący Hiszpanii

Hiszpania jest jednym z państw europejskich o najniższym odsetku dzieci uczęszczających do szkół publicznych (66%). Tymczasem ponad 80% dzieci imigrantów chodzi do szkół publicznych. Przyczyną tej dysproporcji jest poziom dochodów i miejsce imigrantów na hiszpańskim rynku pracy. Wziąwszy pod uwagę niższy poziom szkół państwowych oraz koncentrację w nich dzieci z grup imigranckich o niższych dochodach, rodzi to zagrożenie wykluczenia społecznego tych grup¹⁵⁷. W Hiszpanii w latach 70. ubiegłego wieku doszło do zmian demokratycznych, które znalazły również swoje odbicie w oświacie. Dotychczasowy model edukacji oparty był na wychowaniu katolicko-patriotycznym, ale stopniowo ulegał decentralizacji

¹⁵⁵ B. Papuda-Dolińska, *Realizacja koncepcji inkluzji edukacyjnej w szkołach Planu Jenajskiego – doświadczenia holenderskie*, [w:] N. Starik, A. Zduniak (red.), *Podmiotowość w edukacji wobec odmienności kulturowych oraz społecznych zróżnicowań*, Poznań 2012, s. 429.

¹⁵⁶ Ibidem, s. 430.

¹⁵⁷ A. Romiszewska, *Ubóstwo i wykluczenie społeczne dzieci w Hiszpanii*, „Kwartalnik Kolegium Ekonomiczno-Społecznego Studia i Prace. Szkoła Główna Handlowa” 2012, nr 1, s. 297; <https://ssl-kolegia.sgh.waw.pl/pl/KES/kwartalnik/archiwum/Documents/ARomiszevska9.pdf>, [dostęp: 20.02.2019].

i przeobrażeniom. Większą rolę w rozwoju oświaty zaczęły odgrywać regiony autonomiczne. W 1970 roku została wprowadzona powszechność edukacji dla wszystkich, rozumiana jako równość szans oświatowych dla wszystkich, nałożono na państwo obowiązek prowadzenia szkół (do tej pory dominowało szkolnictwo prywatno-wyznaniowe, prowadzone przez kościół i organizacje katolickie oraz subsydiowane przez państwo)¹⁵⁸, jednak w dalszym ciągu dominowały szkoły prywatne¹⁵⁹. Powszechnie akceptowany był fakt, że celem szkoły jest to nie tylko poprawa perspektyw edukacyjnych, ale też promowanie spójności społecznej. Aby taką spójność osiągnąć, większość uwagi należałoby skupiać na zaspokojeniu potrzeb dzieci i rodzin imigranckich¹⁶⁰. Charakterystyczną cechą systemu szkolnego w Hiszpanii jest przede wszystkim dążenie do regionalnej autonomii zarządzania i organizacji procesu dydaktyczno-wychowawczego. Wielokulturowość, wielonarodowość i wielojęzyczność powoduje, że sprawami edukacyjnymi zajmowały się władze lokalne. W 1978 roku uchwalono ustawę konstytucyjną, która uznała prawo do oświaty za jedno z fundamentalnych praw człowieka. Każdemu obywatelowi przysługuje prawo do oświaty, która jest wolna od opłat¹⁶¹. W odniesieniu do edukacji szkolnej podstawowymi zasadami są: równy i sprawiedliwy dostęp do edukacji, inkluzja, równość szans oświatowych, czynne zaangażowanie społeczności szkolnej, kształtowanie wartości, współpracę państwa ze wspólnotami autonomicznymi, ocenianie systemu szkolnego, wspieranie, kształcenie nauczycieli, poszanowanie

¹⁵⁸ Powszechna ustawa o oświacie i finansowaniu reformy z 1970 roku, General de Educaciony Financiamiento de la Reforma Educativa, LGE, zgłaszała następujące postulaty: powszechność kształcenia dzieci w wieku od 6 do 14 lat, troska o jakość nauczania i ustanowienie relacji między systemem edukacji i światem pracy, zasadę subwencji państwowych i przyznanie państwu roli w planowaniu oświaty i ocenianiu szkolnictwa na wszystkich jego poziomach i we wszystkich placówkach. Kontynuację funkcjonowania szkolnictwa prywatnego na szczeblach kształcenia nieuniwersyteckiego. Ustawa w rozwinięciu dobitnie podkreślała postulat – powszechność, która ma oznaczać pełną integrację dzieci w jednolitym systemie kształcenia, bez oznak dyskryminacji z poszanowaniem równości szans oświatowych i dążeniem do pełnej integracji całej grupy wiekowej (Ley 14/1970, de 4 de Agosto,) zob. S. Szczurkowska, *System edukacji w Hiszpanii*, [w:] E. Potulicka, D. Hildebrandt-Wypych, C. Czech-Włodarczyk (red.), *System edukacji w krajach europejskich*, Kraków 2013, s. 277.

¹⁵⁹ J. Piskurewicz, *Ideologie a wychowanie i edukacja szkolna w Europie w pierwszej połowie XX wieku*, s. 15. <http://sdl.sdb.org/greenstone/collect/salesian/index/assoc/HASH01df/702e1917.dir/doc.pdf>, [dostęp: 20.02.2019].

¹⁶⁰ R. Santibáñez, *Concepción Maiztegui, Bultzatzen, Promocja Sukcesu, Hiszpania*, „Dziecko Krzywdzone. Teoria, Badania, Praktyka” 2018, t. 12, nr 2, s. 99.

¹⁶¹ Największe reperkusje legislacyjne w edukacji w Hiszpanii powstały w latach 80. XX wieku, kiedy w 1978 roku została uchwalona ustawa zasadnicza. Obok zasad demokratycznych, jak zobowiązanie państwa do zapewnienia prawa do oświaty z poszanowaniem równości i wolności jednostki, gwarantowała przestrzeganie wolności wyznania, prawa dzieci zgodnie z międzynarodowymi postanowieniami prawa człowieka, prawa osób niepełnosprawnych ruchowo i intelektualnie.

różnorodności i poradnictwo wobec przedstawicieli różnych kultur, uczenie się przez całe życie, adaptacja do potrzeb rynku pracy¹⁶².

W Hiszpanii od roku 1995 funkcjonuje zasada, zgodnie z którą wszystkie szkoły (finansowane ze środków publicznych) zobowiązane są do nauczania także dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Włączenie nie jest już traktowane jako program eksperymentalny, ale obowiązuje we wszystkich edukacyjnych placówkach publicznych. Jest ono praktykowane w przedszkolach, szkołach podstawowych, obowiązkowych szkołach średnich, w kształceniu zawodowym i na uniwersytetach¹⁶³.

We współczesnym modelu systemowym hiszpańskiej oświaty wyróżniamy następujące poziomy edukacji:

- Poziom 1 – wychowanie przedszkolne (hiszp. *educacion infantil*) nie jest obowiązkowe, dzieli się na dwa etapy, pierwszy od 0 do 3 lat, drugi – od 3 do 6 lat,
- Poziom 2 – obowiązkowa szkoła podstawowa (hiszp. *educacion primaria*) składa się z trzech cykli po 2 lata nauki, od 6 roku życia do 12 lat,
- Poziom 3 – obowiązkowa szkoła średnia (hiszp. *educacion secundaria obligatoria, ESO*) trwa 4 lata i uczęszczają do niej uczniowie w wieku od 12 do 16 lat,
- Poziom 4 – nauczanie maturalne (hiszp. *bachillerato*) trwa 2 lata, obejmuje młodzież w wieku od 16 do 18 roku życia,
- Poziom 5 – kształcenie uniwersyteckie (hiszp. *graduate, master*).

Poziom 1 – edukacja przedszkolna – zajęcia mogą być prowadzone w osobnych placówkach lub jednolitych placówkach, świadczących usługi na obu poziomach. Główne różnice pomiędzy tymi dwoma etapami to kwalifikacje nauczycieli, program nauczania i gwarancja dostępności nieodpłatnych miejsc dla dzieci Placówki drugiego stopnia (3-6 lat) zobligowane są do realizacji postanowień krajowej rady programowej oraz przestrzegania przepisów organizacji i ich działania. Dzieci od 3 lat

¹⁶² S. Szczurkowska, *System edukacji w Hiszpanii*, [w:] E. Potulicka, D. Hildebrandt-Wypych, C. Czech-Włodarczyk (red.), *System edukacji w krajach europejskich*, Kraków 2013, s. 280.

¹⁶³ M. Garbiec, *Kształcenie uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych w wybranych krajach Unii Europejskiej*, [w:] E. Smak, D. Widelaka (red.), *Edukacja w dobie integracji europejskiej. Strategie zmian i praktyka pedagogiczna*, Opole 2006, s. 92.

korzystają nieodpłatnie z placówki przedszkolnej. Kształcenie na poziomie szkoły podstawowej rozpoczyna się w wieku 6 lat¹⁶⁴.

W szczególnych przypadkach związanych z dysfunkcją czy niepełnosprawnością ucznia opracowywane są alternatywne rozwiązania edukacyjne jak wsparcie placówki na terenie szpitala czy nauczyciele uczący dzieci w domu¹⁶⁵. Rodzicom dzieci ze specjalnymi potrzebami wychowawczo-edukacyjnymi, uczniów specjalnej troski i z zaburzeniami zachowania przysługuje pomoc finansowa. To rodzice lub opiekunowie prawni decydują o wyborze placówki, do której będzie dziecko uczęszczało. Uczniom gwarantuje się prawo do nauki w placówce w pobliżu miejsca zamieszkania. Z nieodpłatnego transportu, posiłków i internatu mogą korzystać dzieci zamieszkałe w odległości ponad 3 kilometry od szkoły. Zarówno do przedszkola jak i do szkoły przyjmowane są wszystkie dzieci.

Hiszpania stosuje strategię kształcenia integracyjnego dzieci pełno i niepełnosprawnych w szkołach dostępnych dla wszystkich. Są pewne wyjątki – dzieci posiadające specyficzne potrzeby edukacyjne trafiają do szkół specjalnych, aby otrzymać tam wykształcenie na poziomie obowiązkowym w ramach programów ułatwiających wejście w dorosłość i w życie zawodowe¹⁶⁶. Państwo stało się odpowiedzialne za funkcjonowanie szkół dostępnych i bezpłatnych dla każdego dziecka, wprowadzona została strategia kształcenia integracyjnego dla niepełnosprawnych uczniów i opieka psychologiczna dla dzieci mających trudności adaptacyjne.

2.4. Uwagi końcowe

Zmiany społeczne i cywilizacyjne stawiają przed placówkami oświatowymi nowe wyzwania związane z wychowaniem i kształceniem uczniów. Migracja sprawia, że do szkół w krajach europejskich uczęszcza coraz więcej dzieci z innych państw, z różnych kręgów kulturowych i religijnych. Po przystąpieniu Polski do Unii Europejskiej wzrosła dynamika migracji – dotyczy to nie tylko wyjazdu z Polski, ale

¹⁶⁴ Komisja Europejska// EACEA/Eurydice, 2014. Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe – 2014 Edition. Eurydice Raport (Kluczowe dane dotyczące wczesnej edukacji i opieki w Europie, 2014), Raport Eurydice. Luksemburg: Urząd Publikacji Unii Europejskiej, s. 171.

¹⁶⁵ Organizacion del sistema educativo espanol 2009/2010 (2010), Eurydice Madrid, s. 37, 103. Cyt. za: S. Szczurkowska, *System edukacji w Hiszpanii*, [w:] E. Potulicka, D. Hildebrandt-Wypych, C. Czech-Włodarczyk (red.), *System edukacji w krajach europejskich*, Kraków 2013, s. 287.

¹⁶⁶ R. Pachociński, *Współczesne systemy edukacyjne*, Warszawa 2000, s. 35.

i z przyjazdu do naszego kraju cudzoziemców. Do polskich placówek uczęszcza także coraz więcej dzieci z rodzin imigranckich. Trudności związane z uczęszczaniem dziećmi imigrantów nie dotyczą wszystkich przedszkoli, a jedynie tych do których uczęszczają dzieci z innych krajów. Wyzwania, które dotyczą nauczycieli wychowania przedszkolnego wymuszają potrzebę wprowadzenia nowych lub innych niż dotychczas rozwiązań edukacyjnych. Generuje to proces wielokulturowości, istotne jest kształtowanie własnej tożsamości w odniesieniu do wartości rodzimych¹⁶⁷. Nauczyciele pracujący w przedszkolu, w którym są dzieci imigrantów, powinni starać się w procesie edukacji i wychowania ukształtować człowieka dojrzałego, świadomego własnej tożsamości kulturowej opartej na rdzennych wartościach i akceptującego odmienność kulturową w najbliższym otoczeniu”¹⁶⁸. Taka edukacja i wychowanie ma charakter inkluzyjny, bo kształtuje u dziecka już od najmłodszych lat postawę tolerancji, zrozumienia i akceptacji „inności”, dialogu i pokoju¹⁶⁹.

We wszystkich państwach europejskich przyjęto rozwiązanie mające na celu wspieranie dzieci, które mają dodatkowe potrzeby edukacyjne lub rozwojowe. Stosuje się dwie podstawowe metody:

- 1) nastawienie na konkretne grupy spełniające określone kryteria, a są to kryteria:
 - kulturowe i językowe, które dotyczą na ogół dzieci imigrantów lub pochodzących z mniejszości etnicznych – dzieci romskie, (Polska, Słowenia, Finlandia),
 - społeczno-ekonomiczne, w większości przypadków związane są z dochodami lub zatrudnieniem, pod uwagę brane są również warunki mieszkaniowe. Celem jest zmniejszenie wpływu ubóstwa na poziom wykształcenia dzieci (Belgia, Słowacja, Republika Czeska),
 - geograficzne odnoszą się do obszarów defaworyzowanych pod względem ekonomicznym lub społecznym w obrębie miast lub regionów,

¹⁶⁷ Zob. J. Nikitorowicz, *Edukacja regionalna i międzykulturowa*, Warszawa 2009.

¹⁶⁸ B. Surma, *Wychowanie religijne dziecka w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym wobec wyzwań współczesnego świata*, [w:] B. Surma (red.), *Nowe wyzwania i perspektywy dla wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej*, Kraków 2012, s. 209.

¹⁶⁹ Zob. B. Surma, *Edukacja międzykulturowa a wychowanie dla pokoju w koncepcji pedagogicznej Marii Montessori*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce” 2010, nr 1-2, s. 24-34.

w których dzieci mogą być zagrożone słabymi efektami kształcenia lub wykluczeniem społecznym¹⁷⁰ (Grecja, Francja, Cypr),

- rzadziej status rodziny, dzieci mieszkające z jednym rodzicem, mieszkające w rodzinie zastępczej.

2) nastawienie indywidualne – określenie i ocenienie każdego przypadku z osobna (Włochy, Luksemburg, Malta, Austria, Wielka Brytania – Szkocja, Islandia). Ocena potrzeb dziecka skupia się na trzech elementach:

- ogólnych postępach i rozwoju dziecka,
- potrzebach językowych w przypadku dzieci imigranckich i mniejszości etnicznych,
- środowisko społeczne i rodzinne.

Bardzo często te trzy elementy często są ze sobą powiązane i brane pod uwagę jednocześnie – tak aby pomoc była indywidualnie dostosowana do sytuacji dziecka¹⁷¹.

W Europie istnieją trzy główne modele systemu edukacji:

I model – Model „jednej ścieżki” najlepiej realizuje idee nauczania włączającego. W modelu tym funkcjonują jedynie szkoły ogólnodostępne, z których usług korzystają na równych prawach wszyscy uczniowie. Tak jest np. we Włoszech czy w Szwecji.

II model – Model „dwóch ścieżek” jest najdalszy inkluzji, w jego ramach funkcjonują dwa odrębne systemy edukacji z odmiennymi przepisami dla szkolnictwa specjalnego i powszechnego (np. Belgia, Holandia).

¹⁷⁰ „Zagrożenie ubóstwem lub wykluczeniem społecznym – odnosi się do sytuacji osób zagrożonych ubóstwem lub pozostających w bardzo trudnej sytuacji materialnej lub żyjących w gospodarstwie domowym o bardzo niskiej intensywności pracy. Zagrożenie ubóstwem oznacza, że takie osoby dysponują dochodem netto poniżej krajowego poziomu zagrożenia ubóstwem. Bardzo trudna sytuacja materialna odnosi się do ograniczonych zasobów finansowych i niemożności nabycia towarów, które są uważane za niezbędne lub pożądane. Gospodarstwo domowe o bardzo niskiej intensywności pracy dotyczy liczby osób mieszkających w gospodarstwie domowym, które w ostatnim roku pracowały na poziomie niższym niż 20% ich potencjału. Dzieci, które doświadczają więcej niż jednego wymiaru ubóstwa są liczone tylko raz (w odniesieniu do jednego wymiaru). Zob. [w] Komisja Europejska// EACEA/Eurydice, 2014. Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe – 2014 Edition. Eurydice Raport (Kluczowe dane dotyczące wczesnej edukacji i opieki w Europie, 2014), Raport Eurydice. Luksemburg: Urząd Publikacji Unii Europejskiej, s. 157, [dostęp: 29.03.2019].

¹⁷¹ Komisja Europejska// EACEA/Eurydice, 2014. Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe – 2014 Edition. Eurydice Raport (Kluczowe dane dotyczące wczesnej edukacji i opieki w Europie, 2014), Raport Eurydice. Luksemburg: Urząd Publikacji Unii Europejskiej, s. 141-142, [dostęp: 29.03.2019].

III model – Model „trzech (wielu) ścieżek” dostępne są rozwiązania umożliwiające korzystanie z kształcenia ogólnodostępnego, integracyjnego i specjalnego jak w Polsce czy Wielkiej Brytanii¹⁷².

W większości krajów europejskich została przeszkolona i wykształcona kadra pedagogiczna do pracy z dziećmi ze specjalnymi potrzebami. Niektóre kraje wprowadziły obowiązkowe szkolenia dla wszystkich pracowników placówki (Dania, Hiszpania). Pracownicy placówek wczesnej edukacji wspierani są również przez specjalistów, działają multidyscyplinarne zespoły – wspierające indywidualne lub grupowo dzieci w danej placówce (Wielka Brytania, Niemcy). Rząd hiszpański dofinansował dodatkowe zatrudnienie w placówkach wczesnej edukacji – ma to na celu zmniejszenie nierówności społeczno-ekonomicznych, czy też pomoc przy dostosowaniu się dzieci do nowego środowiska. Władze Wielkiej Brytanii przekazują dodatkowe fundusze placówkom, które mają na celu wspieranie ich w podnoszeniu poziomu osiągnięć edukacji dzieci imigrantów. Powstają również rządowe projekty jak: „Children is Information Service”, (pol. Centra informacyjne dotyczące dzieci), „Bookstart” (pol. Zaczynamy czytać), „Sure Start”, (pol. Równy start dla każdego dziecka)¹⁷³. Projekty te mają na celu zapewnienie jak najlepszego startu życiowego wszystkim dzieciom dzięki szerokiemu zakresowi świadczeń i współpracy z innymi instytucjami rządowymi i pozarządowymi, a także zaangażowaniu społeczności lokalnej na rzecz dobra dzieci. Powstały trzy główne kierunki działania w programie „Sure Start”: zwiększenie dostępności opieki nad dzieckiem dla wszystkich rodzin, wspieranie fizyczne, psychiczne w rozwoju dziecka, wspieranie rodziców w ich roli rodzicielskiej i ich aspiracjach zawodowych¹⁷⁴.

Wiele państw członkowskich UE podejmuje działania promujące edukację włączającą. Wielka Brytania poszerzyła edukację o prawo zakazujące dyskryminacji osób niepełnosprawnych. W Holandii dostępna jest pewna kwota pieniędzy w celu przystosowania szkół do przyjęcia dziecka niepełnosprawnego. Z kolei w Niemczech i w Grecji niepełnosprawni uczniowie mogą uczęszczać do szkół

¹⁷² M.H. Kowalski, *Uczniowie niepełnosprawni w polskim szkolnictwie powszechnym*, „Kwartalnik Kolegium Ekonomiczno-Społecznego Studia i Prace. Szkoła Główna Handlowa” 2014, nr 3, s. 100.

¹⁷³ A. Izdebska, *Profilaktyka krzywdzenia małych dzieci, programy zagraniczne*, „Dziecko Krzywdzone” 2009, nr 2(27), s. 3.

¹⁷⁴ Ibidem, s. 2.

masowych. W każdym z tych krajów, w zależności od stopnia i rodzaju niepełnosprawności, otrzymują oni specjalne wsparcie pedagogiczne¹⁷⁵. „Przed współczesną edukacją, osadzoną w kontekście heterogenicznego społeczeństwa, stawiane są coraz to nowe zadania. Jednym z nich jest umiejętność radzenia sobie z różnorodnością lub umiejętności korzystania z edukacyjnego potencjału, jaki w niej tkwi. W społeczeństwach europejskich, rozwiniętych i wielokulturowych, odchodzi się od unifikowania środowiska szkolnego, segregacji uczniów pod względem stopnia osiągnięć, tła społecznego, czy poziomu rozwojowego. W obliczu kulturowej fuzji społeczeństw, szkoła poszukuje odpowiedzi na pytanie o to jak kształcić, jak wychowywać do świadomego uczestnictwa w zróżnicowanym otoczeniu. Wdrażanie paradygmatu edukacji inkluzyjnej w poczynaniach pedagogicznych zamienia się w nową umiejętność, nową metodę, nowy system”¹⁷⁶.

Istnieje wiele rozwiązań, aby osiągnąć cel oraz upowszechnić prawo, jakim jest włączanie wszystkich uczniów w edukację. Oprócz ustaleń systemowych, wdrażanych w legislację poszczególnych krajów, funkcjonują pomysły nieformalne, poboczne, alternatywne¹⁷⁷. W Unii Europejskiej od kilkunastu lat podejmowane są działania na rzecz pełnej integracji społecznej. Upowszechniana jest idea tworzenia społeczeństwa otwartego dla wszystkich, bez względu na indywidualne ograniczenia¹⁷⁸. Różnorodność podejmowanych w tym obszarze działań stała się inspiracją dla polskiej edukacji włączającej. Doświadczenia innych krajów stwarzają wielość rozwiązań, możliwości porównywania, czy też świadomego odrzucania zastosowanych koncepcji czy strategii. Należy mieć świadomość, że stosowanie rozwiązań, które obowiązują w innych krajach w polskim systemie edukacyjnym może być rozwiązaniem niekorzystnym. Systemy te okazują się bowiem niedostosowane do polskich uwarunkowań.

¹⁷⁵ B. Szluz, *Osoby niepełnosprawne w Unii Europejskiej – sytuacja i perspektywy*, „Seminare. Poszukiwania naukowe” 2007, t. 24, s. 335.

¹⁷⁶ B. Papuda-Dolińska, *Realizacja koncepcji inkluzyjnej w szkołach planu jenańskiego – doświadczenia holenderskie*, [w:] N. Starik, A. Zduniak (red.), *Podmiotowość w edukacji wobec odmienności kulturowych oraz społecznych zróżnicowań*, Poznań 2012, s. 427.

¹⁷⁷ Ibidem, s. 427-439.

¹⁷⁸ B. Szluz, *Osoby niepełnosprawne w Unii Europejskiej – sytuacja i perspektywy*, „Seminare. Poszukiwania naukowe” 2007, t. 24, s. 326.

Istota i źródła edukacji włączającej (inkluzji)

3.1. Różnorodność¹⁷⁹ – ku idei kształcenia w edukacji inkluzyjnej

Respektowanie w placówce przedszkolnej zjawiska różnorodności wymaga uznania różnic kulturowych i indywidualnych, istniejących pomiędzy dziećmi oraz przyjęcia, że owe różnice wpływają na wartości, postawy oraz strategie zachowania innych osób. Nakłania to dyrektorów placówek do działania w wielu obszarach i jest procesem uwzględniającym zarówno wprowadzenie konkretnych procedur i instrumentów, jak i włączenie równości i różnorodności do kluczowych wartości¹⁸⁰. Polityka równego traktowania i zarządzanie różnorodnością przynosi wymierne korzyści i wpływa na rozwój oraz innowacyjność organizacji, jaką jest szkoła czy inna placówka oświatowa. Mając na uwadze poszanowanie dla różnorodnego, wielokulturowego społeczeństwa oraz kładąc nacisk na politykę równego traktowania ze względu na płeć, wiek, niepełnosprawność, stan zdrowia, rasę, narodowość, pochodzenie etniczne, religię, wyznanie, bezwyznaniowość, przekonania polityczne itd., zobowiązują się do wdrażania zasad zarządzania różnorodnością i polityki równego traktowania.

Karta Różnorodności¹⁸¹ – to europejska inicjatywa, która zobowiązuje swoich sygnatariuszy m.in. do zaimplementowania polityki równego traktowania

¹⁷⁹ Termin różnorodność (ang. *diversity*) jest używany, by podkreślić bogactwo różnic pomiędzy ludźmi. Zob. A. Młynarczuk, *Czy różnorodność może wzbogacać*, [w:] A. Młynarczuk, K. Potoniec (red.), *Edukacja międzykulturowa wobec integracji dzieci polskich i czecheńskich, na przykładzie projektu „Ku wzbogacającej różnorodności”*, Białystok 2009, s. 10.

¹⁸⁰ M. Dymowska, *Szkolenia Zarządzanie firmą równych szans: założenia i cele*, [w:] A. Grzybek (red.), *Podręcznik trenerski zarządzanie firmą równych szans*, Warszawa 2008, s. 6.

¹⁸¹ Karta Różnorodności to krótki dokument, w którym wyszczególniono główne zobowiązania dotyczące tworzenia i akceptacji różnorodności w miejscu pracy. Kartę może podpisać każda firma lub instytucja niezależnie od swojej wielkości. Karta stanowi zobowiązanie do przestrzegania podstawowych zasad równości i poszanowania różnorodności wszystkich osób w środowisku pracy, bez względu na płeć, wiek, niepełnosprawność, pochodzenie etniczne, wyznanie czy orientację seksualną. Od 2010 roku inicjatywy Kart Różnorodności z całej Europy połączyły się, tworząc na szczeblu unijnym platformę finansowaną przez Komisję

i zarządzania różnorodnością, prowadzenia edukacji antydyskryminacyjnej wśród wszystkich zatrudnionych, aktywnego przeciwdziałania dyskryminacji i mobbingowi w miejscu pracy, a także raportowania o podjętych działaniach i upowszechniania zarządzania różnorodnością wśród partnerów biznesowych i społecznych. Karta niewątpliwie może stać się pierwszym krokiem do wdrożenia oraz uporządkowania procesu zarządzania różnorodnością w organizacji. Karta nie ocenia, ale zachęca, wskazuje kierunki, edukuje, daje narzędzia¹⁸².

Niektóre cechy będące oznakami odmienności, składającej się na ową różnorodność, można dostrzec już podczas pierwszego kontaktu. Są to zazwyczaj takie fizyczne cechy jak: ubiór, kolor skóry czy włosów. Już na tym etapie, bez bliższego poznawania napotkanej osoby, jesteśmy w stanie wydać opinię na jej temat. Możemy na tym poprzestać, zatrzymując się na poziomie stereotypów albo pójść dalej i odkrywać w drodze kolejnych interakcji preferowany światopogląd, styl życia itp.¹⁸³.

Jednym z najtrudniejszych zadań dzisiejszych instytucji edukacyjnych jest stworzenie warunków i uruchomienie działań na rzecz kreowania szans oraz zmniejszania niekorzystnych determinant, procesów i skutków rozwoju dzieci ze stref ryzyka. Nierówności w oświacie są faktem, dlatego kształcenie w placówce powinno zapewnić każdemu dziecku wystarczające warunki do pełnego rozwoju, godnego życia i udziału w życiu społecznym czy kulturowym¹⁸⁴. „Gdy dostrzegamy różnice w sposobie ubierania się, mówienia, myślenia, pojmowaniu czasu, czy preferowanych kulinariach, uświadamiamy sobie, że istnieją odmienne kultury. Za uważane przez nas różnice mogą budzić zarówno emocje negatywne, jak i pozytywne. Różnorodność w naturalny sposób stwarza możliwość konfliktu, który może

Europejską w ramach projektu „Wsparcie inicjatyw własnych promujących zarządzanie różnorodnością w miejscu pracy w całej UE”. Przedstawiciele platform spotykają się kilka razy w roku w celu wymiany pomysłów i informacji o najlepszych praktykach oraz aby wspierać wprowadzanie zmian w Europie. Platforma promuje nowe inicjatywy związane z Kartami Różnorodności na terenie Europy, a po oficjalnej inauguracji zaprasza się je do członkostwa. Ostatecznym celem tego działania jest rozszerzenie platformy na 28 krajów członkowskich. Zob. *Świadomość korzyści biznesowych odnoszonych dzięki europejskim Kartom Różnorodności. Zarządzanie różnorodnością w miejscu pracy*, Komisja Europejska, 2012, s. 6.

¹⁸² E. Wojsławowicz, M. Andrejczuk, *Łączy nas różnorodność! Przewodnik Po karcie różnorodności. Forum odpowiedzialnego biznesu*, Warszawa 2013, <http://odpowiedzialnybiznes.pl/wp-content/uploads/2016/07/Karta-Roznorodnosci-Przewodnik-2016.pdf>, [dostęp: 20.02.2019].

¹⁸³ A. Młynarczuk, K. Potoniec (red.), *Edukacja międzykulturowa wobec integracji dzieci polskich i czeczeńskich, na przykładzie projektu „Ku wzbogacającej różnorodności”*, Białystok 2009, s. 10.

¹⁸⁴ J. M. Michalak, *Przywództwo w kształtowaniu warunków edukacji. Materiały szkoleniowe*, Łódź 2009, s. 91.

być cenny, wzbogacający, prowadzący do twórczych wniosków i rozwiązań, bądź niszczący, prowadzący do regresji. Odmienność może być źródłem niechęci, lęków i poczucia zagrożenia lub zaciekawienia, zachwytu i fascynacji”¹⁸⁵.

Każda odmienność może wzbudzać różnorakie emocje, pozytywne jak i negatywne, może stanowić kryterium podziałów, obcości, generować trudności związane z partycypacją w edukacji, a nawet stanowić czynnik wykluczenia z życia społecznego¹⁸⁶. Różnorodność i jej specyfikę kształtuje m.in. cała gama cech społeczno-kulturowych, mogą one bowiem stanowić kryterium postrzegania siebie i innych w kategoriach różnic i odmienności¹⁸⁷. Im większa jest różnorodność odbiorców działań edukacyjnych i osób, które z nimi pracują, tym większa powinna być ich pozytywna współzależność. Różnorodność pomiędzy współpracownikami przyczynia się do większych osiągnięć i produktywności, kreatywności, większej zdolności do wykorzystania perspektyw, ogólnego rozwoju w interakcji i pracy z rówieśnikami z różnych środowisk¹⁸⁸. Podstawowym czynnikiem, który pozwala korzystać z różnorodności jest zachęcanie do włączania się w relacje z innymi, dzielenia się swoim potencjałem, sposobem patrzenia na świat oraz wyznaczenie wspólnych kierunków działania¹⁸⁹. „Jednym z priorytetów współczesnej edukacji jest tworzenie możliwości pełnego w niej uczestnictwa osobom różniącym się od siebie w różnych zakresach i zarazem konstruktywne korzystanie z potencjału różnorodności, który istnieje w każdej przestrzeni edukacyjnej. Znaczenia nabiera zatem projektowanie i realizacja działań edukacyjnych, w które wpisane są idee włączenia i różnorodności zakładające, iż w każdej jednostce bez względu na stopień sprawności fizycznej, status ekonomiczny, przynależność kulturową itd. tkwi ważny, z perspektywy edukacji i rozwoju społecznego potencjał. Aktywna partycypacja w różnorodnej dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości społeczno-kulturowej wymaga nie tylko nabywania wiedzy, ale również szeregu kompetencji zdobywanych podczas twórczej,

¹⁸⁵ A. Młynarczuk, K. Potoniec (red.), *Edukacja międzykulturowa wobec integracji dzieci...*, op. cit., s. 10.

¹⁸⁶ Z. Bauman, *Socjologia*, Poznań 1996, s.49.

¹⁸⁷ M. Golka, *Imiona wielokulturowości*, Warszawa 2010, s. 11.

¹⁸⁸ D.W. Johnson, R.T. Johnson, *Cultural Diversity and Cooperative Learning*, [w:] W. Putnam (red.), *Cooperative Learning and Strategy of Inclusion. Celebrating Diversity in the Classroom*, Baltimore –London – Sydney 2010, s. 68.

¹⁸⁹ Zob. więcej: *Id Booklet Ideas For Inclusion & Diversity. A practical booklet about making your youth work and your international projects more inclusive and reaching more diverse target groups*, Belgium 2008, <https://www.salto-youth.net/downloads/4-17-1050/IDbooklet.pdf>, [dostęp: 29.03.2019].

kooperatywnej pracy w zróżnicowanym zespole¹⁹⁰. Różnorodność i włączenie w edukacji wykazują bardzo pozytywne efekty w kontekście rozwoju jednostki i jej funkcjonowania w społeczeństwie. Efektem „szkoły dla wszystkich” mającym decydujące znaczenie dla praktyki jest świadome planowanie, większa i nieograniczona heterogeniczność środowiska szkolnego¹⁹¹. Konstruktywne korzystanie z różnorodności w celu wzbogacenia procesu edukacyjnego nie jest łatwe, istnieje szereg barier, które uniemożliwiają przeprowadzenie efektywnej interakcji różnych ludzi, są to uprzedzenia, obwinianie ofiary oraz spory kulturowe¹⁹².

Małgorzata Durska¹⁹³ podkreśla, że zarządzanie różnorodnością kojarzone jest na ogół z przeciwdziałaniem dyskryminacji. „W ramach prowadzenia „akcji naprawczej” przyjmuje się założenie o konieczności wyrównywania szans osób należących do grup mniejszościowych, wykluczanych lub pozbawionych możliwości dostępu do różnych sfer życia społecznego: edukacji, rynku pracy, władzy. W praktyce prowadzi to do podejmowania różnego rodzaju akcji afirmatywnych, które – podobnie jak sama dyskryminacja – dotyczą zawsze ostatecznie jednostek – to indywidualna jednostka pozbawiona jest równych praw i to ona korzysta z programów wyrównywania szans. W takim ujęciu dokonuje się jednak zawężenia znaczeniowego omawianej koncepcji wyłącznie do działań mających na celu przeciwdziałanie występującym przejawom dyskryminacji”¹⁹⁴.

Różnorodność w edukacji to największa szansa na zapewnianie rozwoju i doskonalenia jakości całego systemu polskiej edukacji. Wychodzi naprzeciw problemom wykluczenia społecznego, w działaniu, w którym ważną rolę pełni edukacja i wychowanie młodego pokolenia.

Wśród zasadniczych korzyści wynikających z wdrożenia tej koncepcji wymienia się:

¹⁹⁰ A. Młynarczuk-Sokołowska, K. Szostak-Król, *Różnorodność twórcza aktywność inkluzja w edukacji*, Białystok 2013, s. 6.

¹⁹¹ O. Speck, *Inkluzja edukacyjna a pedagogika lecznicza*, Gdańsk 2013, s. 72.

¹⁹² Por. E. Kantowicz, *Społeczne włączenie i integracja – wyzwaniem dla pedagogów i pracowników socjalnych*, [w:] K. Białoobrzaska, S. Kawula (red.), *Wykluczenie i marginalizacja społeczna. Wokół problemów diagnostycznych i reintegracji psychospołecznej*, Toruń 2006, s. 13.

¹⁹³ M. Durska, *Zarządzanie różnorodnością: kluczowe pojęcia*, „Kobieta i Biznes” 2009, 1-4, s. 8-9.

¹⁹⁴ W. Walczak, *Zarządzanie różnorodnością jako podstawa budowania potencjału kapitału ludzkiego organizacji*, „E-mentor” 2011, nr 3 (40), <http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index /numer/40/id/840>, [dostęp: 20.02.2019].

- kształtowanie kultury opartej na tolerancji,
- sprzyjające kreatywności przełamanie schematów i rutyny.
- tworzenie różnorodnego środowiska ułatwiającego uczenie i wymianę doświadczeń,
- wzmacnianie pozytywnego wizerunku i wiarygodności organizacji¹⁹⁵.

W zarządzaniu różnorodnością dyrektorzy placówek powinni kłaść nacisk na systemowe, kompleksowe rozwiązania organizacyjne wspierające równość szans. Zarządzanie różnorodnością należy traktować jako rozwiniętą koncepcję zarządzania wiedzą i predyspozycjami, doświadczeniem czy wykształceniem, kładąc szczególny nacisk na wyrównywanie szans, przeciwdziałanie wykluczeniu społecznemu. Zgodnie z tą koncepcją człowiek, jego potrzeby, potencjał intelektualny stają się centralnym punktem odniesienia dla dalszych działań podejmowanych przez dyrekcje placówki. Zarządzanie różnorodnością łączy strategię zarządzania wiedzą i strategię zarządzania kapitałem ludzkim organizacji. Fundamentem jest zmiana myślenia oraz przyjęcie nowych wzorów zachowań opartych na partycypacji i poszanowaniu dla ludzi. Jest to najpoważniejsze wyzwanie, będące jednocześnie główną barierą dla wdrażania tej koncepcji do codziennej praktyki zarządzania.

Do głównych korzyści wynikających z zarządzania różnorodnością zalicza się:

- dobrą atmosferę, równość szans, zaufanie, etykę zarządzania, co poprawia efektywność pracy,
- innowacyjne pomysły, lepsze bardziej efektywne rozwiązania,
- dokształcanie, wzbogacanie wiedzy i doświadczeń kadry pedagogicznej służy wykorzystaniu możliwości i potencjału dla osiągnięcia określonych celów,
- kreowanie pozytywnej opinii i wiarygodności placówki,
- zróżnicowany zespół pracowników, którzy umożliwiają lepsze rozpoznanie oczekiwań,
- możliwość podnoszenia kwalifikacji, równe traktowanie personelu¹⁹⁶.

¹⁹⁵ E. Bombiak, *Zarządzanie różnorodnością – wyzwaniem dla współczesnych menedżerów*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego w Siedlcach” 2014, nr 102, s. 113.

¹⁹⁶ W. Walczak, *Zarządzanie różnorodnością jako podstawa budowania potencjału ludzkiego organizacji*, „E-mentor” 2011, nr 3(40), <http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index /numer/40/id/840>, [dostęp: 20.02.2019].

Celem edukacji włączającej jest stworzenie takiej atmosfery w nauczaniu-uczeniu się dzieci, w którym każda osoba bez względu na swoje pochodzenie, wygląd, stan zdrowia, niepełnosprawność, wiek będzie czuła się w placówce szanowana, doceniona i akceptowana, dzięki czemu będzie mogła w pełni wykorzystać swój potencjał. Takie podejście wymaga jednak fundamentalnej zmiany myślenia osób pracujących w placówce. Przede wszystkim konieczne jest przyjęcie przez kadre kierowniczą postawy charakteryzującej się otwartością i zaufaniem do ludzi – zrozumieniem, akceptacją i poszanowaniem odmiennych osobowości poszczególnych jednostek, zróżnicowanych, indywidualnych potrzeb i oczekiwań członków danej placówki oraz postrzeganiem ich w kategoriach cennych wartości, którymi należy umiejętnie zarządzać.

Ogromna odpowiedzialność za szerzenie wiedzy o prawach człowieka oraz za ich ochronę spoczywa na dyrektorach szkół / placówek oświatowych. Jest zadaniem każdego nauczyciela – wychowawcy dzieci i młodzieży. „Edukacja antydyskryminacyjna musi stać się ważnym, świadomym działaniem podnoszącym wiedzę, umiejętności i wpływającym na postawy, mające na celu przeciwdziałanie dyskryminacji i przemocy oraz wspieranie równości i różnorodności”¹⁹⁷.

Rzeczywistość edukacyjna nabrała płynnego charakteru, a różnorodność, zmienność, zacieranie się granic i wzorców określają jej codzienność. Rodzi się więc pytanie, jak może odnaleźć się w niej nauczyciel, jak funkcjonować w świecie, w którym dotychczasowe doświadczenia, nawykowo powtarzane wzorce postępowania nie znajdują zastosowania? Co i jak w sobie zmienić, aby nie popaść w rutynę, aby

¹⁹⁷ Fragment listu Ministra Edukacji Narodowej do Kuratorów Oświaty z dnia 5 grudnia 2012. Minister edukacji narodowej Krystyna Szumilas już w 2012 roku wskazywała w liście do regionalnych kuratoriów oświaty, że edukacja antydyskryminacyjna musi stać się ważnym, świadomym działaniem podnoszącym wiedzę, umiejętności i wpływającym na postawy, mające na celu przeciwdziałanie dyskryminacji i przemocy oraz wspieranie równości i różnorodności. Na wagę prowadzenia edukacji antydyskryminacyjnej w szkołach i szczególną rolę nauczycieli i nauczycielek wskazała też kolejna minister edukacji narodowej, Joanna Kluzik-Rostkowska w liście otwartym do środowiska nauczycielskiego z okazji Dnia Praw Człowieka w grudniu 2014: Kształcenie i wychowywanie młodego pokolenia w przekonaniu o równości wszystkich ludzi bez względu na płeć, pochodzenie rasowe lub etniczne, religię, przekonania, niepełnosprawność, wiek lub orientację seksualną to jedyna droga w rozwoju świadomego, odpowiedzialnego i demokratycznego społeczeństwa obywatelskiego. http://kph.org.pl/wp-content/uploads/2016/03/2015_Publ-pokonf_Rowna-Szkola.pdf, [dostęp: 20.02.2019].

dla własnej praktyki pedagogicznej nie szukać uzasadnienia w formalnych nakazach¹⁹⁸. Odpowiedzią mogą być słowa Z. Baumana, który stwierdza: „Zamiast poszukiwać ukrytej logiki w stercie wydarzeń czy utajonych wzorców w przypadkowych zestawach kolorowych plam, ludzie ponowoczesni powinni umieć szybko wymazywać dotychczasowe mentalne wzorce i rozrywać wyrafinowane płótna jedną błyskawicą myśli; mówiąc krótko – radzić sobie ze swoim doświadczeniem tak, jak dziecko bawi się kalejdoskopem znalezionym pod choinką”¹⁹⁹.

Równouprawnienie polskich obywateli ujęte w Konstytucji RP oraz Kodeksie pracy nie dają gwarancji równego traktowania, dlatego organizacje pozarządowe podejmują się wprowadzania zasad równego traktowania – przeciwdziałania dyskryminacji ze względu na: płeć, wiek, (nie)pełnosprawność, orientację seksualną, narodowość, pochodzenie etniczne, religię. Celem jest zwiększenie szans rozwoju – awansu, osobom i grupom, które obciążone są stereotypem. Organizowane są w tym celu szkolenia lub doradztwo zawodowe. Dzięki konkretnemu wsparciu poszczególne osoby mogą wzmocnić swoją pozycję lub nabyć kwalifikacje. Bardzo istotna jest umiejętność identyfikacji faktycznych różnic występujących w miejscu pracy, odpowiednie podejście, rzetelna analiza wychodząca poza stereotypowe myślenie oraz zaproponowanie odpowiednich rozwiązań.

Zarządzanie różnorodnością jest procesem wieloetapowym i w dużym stopniu zależy od możliwości kadrowych czy finansowych placówki. Jest to działanie strategiczne, ukierunkowane na konkretne osiągnięcia²⁰⁰. Różnorodność powoduje, że pracownicy są bardziej innowacyjni – jest to wynik ścierania się różnych skrajnie odmiennych poglądów. Różnorodność sprzyja również wzajemnemu uczeniu się, a także przekłada się na większe poczucie lojalności. Zarządzanie różnorodnością

¹⁹⁸ <http://www.czasopismoippis.up.krakow.pl/wp-content/uploads/2015/01/ppiw1-teksty-do-internetu.pdf#page=37>, [dostęp: 20.02.2019]. M. Grochowalska, *Formalizm praktyki pedagogicznej w kontekście pytań o zmiany w edukacji przedszkolnej*, „Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna” 2013, nr. 1, s. 37.

¹⁹⁹ Słowa Z. Baumana dotyczą opisu człowieka ponowoczesnego, który, aby funkcjonować we współczesnym świecie, pełnym różnorodności, zmienności, płynności, fragmentaryczności, staje przed koniecznością uwolnienia się od nawyków, przerywania regularności, przekształcania fragmentarycznych doświadczeń w nieznanie dotychczas wzorce; zob. Z. Bauman, *Edukacja: Wobec, wbrew i na rzecz ponowoczesności*, [w:] *Wychowanie. Pojęcia, procesy, konteksty*, red. M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, Gdańsk 2007, s. 141.

²⁰⁰ A. Sznajder, *Przewodnik po zarządzaniu różnorodnością*, Warszawa 2013, s. 10-13

wykorzystywane jest jako element strategii Public Relations²⁰¹ – działania skierowanego na zdobycie większej przychylności czy zainteresowania, a z drugiej strony pozyskanie sympatii czy zainteresowania²⁰². Placówki stosujące politykę różnorodności mają większą szansę uzyskania przewagi nad konkurencją. Lepsze rozumienie zjawisk przypisanych różnorodności i ich rzetelna analiza sprzyja wczesnemu przeciwdziałaniu sytuacji niepożądanych. Zarządzanie różnorodnością generuje również trudności związane z jego wdrażaniem, są to między innymi:

- stereotypy i uprzedzenia,
- brak wiedzy na temat przepisów prawnych dotyczących działań wyrównawczych czy równego traktowania,
- brak rozwiązań przeciwdziałających nierównemu traktowaniu w miejscu pracy,
- brak wiedzy na temat zarządzania różnorodnością,
- brak przygotowania kadry zarządzającej w zakresie zarządzania różnorodnością,
- brak narzędzi umożliwiających rzetelną ocenę źródeł trudności z uwzględnieniem perspektywy zarządzania różnorodnością,
- wzorce społeczno-kulturowe.

Zarządzanie różnorodnością w każdym przedszkolu ma sens tylko wówczas, gdy stanowić będzie ważny element całościowego zarządzania tymi placówkami. W edukacji inkluzyjnej kluczowym postępowaniem osób decyzyjnych jest spójność przekazu kierowanego do wszystkich pracowników. Wsparcie osób zaangażowanych w daną sytuację nie może sprowadzać się do jednorazowego działania i powinno mieć charakter procesowy.

²⁰¹ Public Relations (P.R) – „można określić jako komunikację polegającą na przekazywaniu informacji i prowadzeniu dialogu pomiędzy organizacją a jej publicznością w celu budowania i utrzymywania w odbiorze pozytywnego wizerunku”. Oznacza to, że działalność instytucji w zakresie P.R. opiera się na założeniach strategicznych, przyjętych i koordynowane przez zarządzających daną instytucją. Wymaga to posługiwania się sprawdzonymi technikami działania jak i kreatywności w tworzeniu nowych innowacyjnych technik i metod działania. Patrz M. Jaskowska, *Public Relations – bibliotek naukowych w Internecie*, Kraków 2007, s. 19.

²⁰² A. Sznajder, *Przewodnik po zarządzaniu...*, op. cit., s. 13.

3.2. Pojęcie inkluzji w literaturze psychologiczno-pedagogicznej

Termin „integracja” (łac. *integrare*, dosł.: *dopełniać*) oznacza tworzenie całości, przywrócenie całości. Integracja w takim rozumieniu jest czymś pierwotnym, naturalnym stanem idealnym, do którego mamy zmierzać, co winniśmy przywrócić²⁰³. Integracja wyraża się w takim wzajemnym stosunku pełno i niepełnosprawnych, w którym respektowane są te same prawa i w którym stwarzane są dla obu grup identyczne warunki maksymalnego, wszechstronnego rozwoju. W tym rozumieniu integracja może mieć zastosowanie we wszystkich sferach życia jednostki niepełnosprawnej: życia rodzinnego, kształcenia ogólnego i zawodowego, pracy, czasu wolnego, aktywności społecznej i politycznej²⁰⁴. Jest to zatem integracja szkolna (rozumienie węższe), jak i społeczna (rozumienie szersze). Integracja szkolna to włączanie uczniów niepełnosprawnych do nauki w ogólnodostępnych szkołach i placówkach kształcenia masowego (razem z uczniami pełnosprawnymi) oraz umożliwianie im korzystania ze środków pomocniczych stosownie do indywidualnych możliwości²⁰⁵. Przez integrację społeczną, z kolei należy rozumieć takie włączanie i akceptowanie osób niepełnosprawnych jako pełnoprawnych i aktywnych uczestników różnych przejawów życia społecznego, aby mogły one korzystać z dóbr kultury i cywilizacji oraz je współtworzyć²⁰⁶.

W istocie oba sposoby rozumienia odnoszą się do idei kształcenia niesegregacyjnego²⁰⁷. Celem integracji w obu powyższych rozumieniach jest przeciwdziałanie tendencjom segregacyjnym, izolacyjnym, nieakceptowania, stygmatyzacji, nietolerancji i dyskryminacji osób upośledzonych. Ostatecznym celem działań integracyjnych jest przygotowanie dzieci, młodzieży i dorosłych do godnego życia w otwartej społeczności oraz aktywnego podejmowania przez nich różnorodnych społecznych ról rodzinnych, zawodowych i kulturalnych²⁰⁸.

²⁰³ J. Bogucka, *Uwarunkowania procesu integracji dzieci niepełnosprawnych z ich zdrowymi rówieśnikami*, „Szkoła Specjalna” 1990, nr 4, s. 147.

²⁰⁴ A. Komorowska, *Kształcenie integracyjne – szansa czy zagrożenie?*, „Kultura i Edukacja” 2005, nr 4, s. 44.

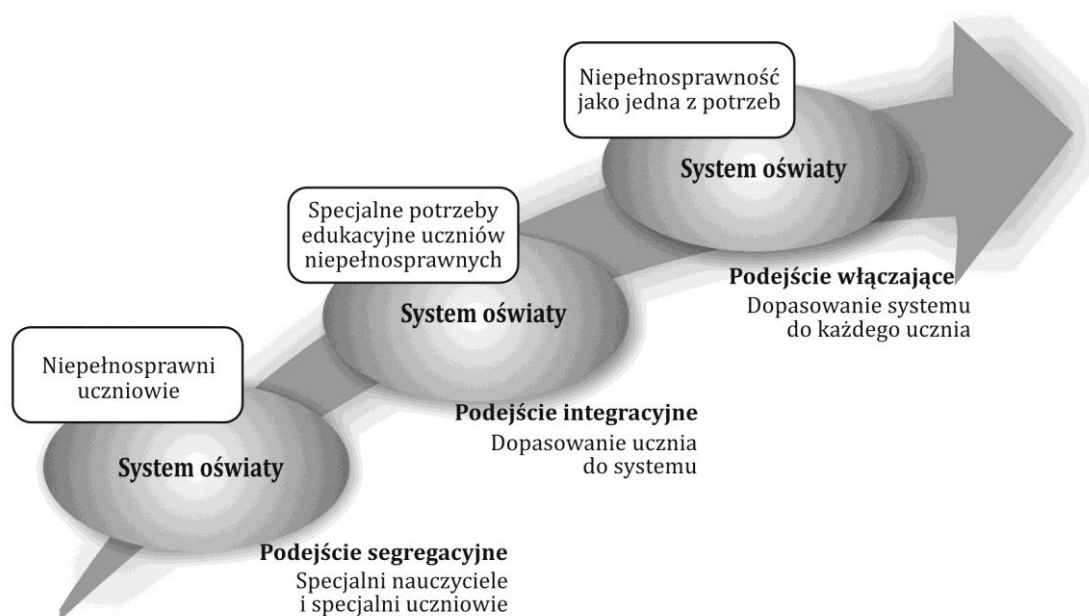
²⁰⁵ J. Pańczyk (red.), *Forum pedagogów specjalnych XXI wieku*, t. 1, Łódź 2002, s. 35.

²⁰⁶ M. Doroba, *Normalizacja, integracja i inkluzja społeczna w życiu osób niepełnosprawnych możliwości i ograniczenia*, „Szkoła Specjalna” 2010, nr 1, s. 7.

²⁰⁷ Ibidem, s. 11.

²⁰⁸ W. Dykcik, *Problemy autonomii i integracji osób niepełnosprawnych w środowisku życia*, [w:] W. Dykcik (red.), *Pedagogika specjalna*, Poznań 1997, s. 329.

W literaturze z zakresu pedagogiki specjalnej często zamiennie używa się określeń: kształcenie integracyjne oraz edukacja inkluzyjna. Termin „inkluzyja” bywa więc używany jako synonim kształcenia integracyjnego²⁰⁹. Autorzy stosujący go w tym rozumieniu nie dostrzegają jednak istnienia różnych koncepcji niesegregacyjnego kształcenia lub starają się istniejące różnice maskować. Niektórzy teoretycy podkreślają wręcz, „że idea edukacji inkluzyjnej wyrosła z krytyki teorii i praktyki kształcenia integracyjnego, jej mankamentów i ograniczeń i jest propozycją doskonalszej organizacji wspólnego nauczania zdrowych i niepełnosprawnych”²¹⁰.



Rys. 1. Ewolucja myślenia o miejscu uczniów niepełnosprawnych w systemie oświaty.

Źródło: *Organizacja kształcenia specjalnego – zadania samorządu. Poradnik dla samorządowców wspierający budowanie systemowych rozwiązań dla kształcenia specjalnego w JST*, Warszawa 2015, s. 41.

²⁰⁹ M. Farrell, *Educational inclusion and raising standards*, „British Journal of Special Education” 2001, s. 35.

²¹⁰ G. Szumski, *Od kształcenia integracyjnego do redukcji inkluzyjnej – przemiany idei i praktyki*, [w:] C. Kosakowski, A. Krause (red.), *Dyskursy pedagogiki specjalnej, t. 3: Rehabilitacja, opieka i edukacja specjalna w perspektywie zmiany*, Olsztyn 2004, s. 42.

Elżbieta Minczakiewicz wskazuje na trzy zakresy takich przemian związanych z przechodzeniem od podejścia integracyjnego do podejścia włączającego:

- a) rozszerzanie zadań szkoły przyjmującej uczniów z rozlicznymi deficytami rozwoju,
- b) tworzenie podstaw i budowanie społeczeństwa włączającego, (co akcentują wytyczne przyjęte przez uczestników światowej konferencji dotyczącej specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów, jaka odbyła się w Salamance w dniach 7–10 czerwca 1994 roku),
- c) próba wprowadzenia radykalnej zmiany systemu szkolnego, próba wymuszająca poprawę jakości funkcjonowania szkoły poprzez zaspokajanie „specjalnych” potrzeb uczniów niepełnosprawnych, potrzeb nie mających jednak nic wspólnego z zaspokajaniem potrzeb edukacyjnych²¹¹.

W koncepcji inkluzyjnej każda placówka przyjmuje dzieci z niepełnosprawnościami, a najistotniejszym elementem tej zmiany jest to, że dzieci te uczęszczają do placówek rejonowych wraz ze swoimi rówieśnikami. Wszystkie dzieci otrzymują spersonalizowane wsparcie w postaci indywidualnego toku nauczania – indywidualizacja rozwoju i edukacji²¹².

Edukacja inkluzyjna może być postrzegana jako nowy paradygmat myślenia o niesegregacyjnym kształceniu i działaniach na rzecz jego upowszechniania. Zbigniew Kwieciński podkreśla fakt, iż „inkluzja” (włączenie) jest kategorią opozycyjną wobec wykluczenia, marginalizacji, segregacji osób odmiennych, odbiegających od normy zdrowotnej, kulturowej, społecznej albo niespełniających normatywnych oczekiwań lub wzorów instytucji i społeczności dominujących (w tym szkoły). Dyskursy edukacyjne dotyczące różnic, ich akceptacji i znoszenia lub zmniejszania rozdzieliły się na dwa nurty²¹³.

Pierwszy – to dyskurs opanowany przez pedagogikę potrzeb specjalnych, wewnątrz której toczy się spór pomiędzy zwolennikami instytucjonalnej i społecznej integracji osób niepełnosprawnych z osobami, społecznościami i instytucjami zdominowanymi przez osoby w granicach norm, a zwolennikami specjalistycznej opieki

²¹¹ M. Grabowski, *Inkluzja – alternatywą? O edukacji włączającej słów kilka*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce” 2011, nr 4, s. 26.

²¹² K. Sipowicz, T. Pietras, *Wprowadzenie do pedagogiki inkluzyjnej (włączającej)*, Wrocław 2017, s. 11.

²¹³ Z. Kwieciński, *Edukacja wobec różnicy i inkluzji – dwa typy dyskursów*, „Nowa Szkoła” 2014, nr 8, s.13.

nad osobami z poszczególnymi rodzajami niepełnosprawności. Drugi – to dyskurs właściwy dla pedagogiki i socjologii krytycznej: dotyczy osób i grup społecznych, które są wykluczane i marginalizowane kulturowo i społecznie zarówno w trybach jawnych, jak i niewidocznych, usprawiedliwianych społecznie²¹⁴.

Szeroki program strukturalnego i funkcjonalnego zapobiegania społecznym nierównościami w dostępie do kultury proponuje szwedzki socjolog Goran Therborn²¹⁵. Wskazuje on trzy typy działań zmniejszających nierówności społeczne, a mianowicie:

- I. Wyławianie – wczesne wskazywanie osób i środowisk zagrożonych, ich sytuacyjne wsparcie, kompensacyjne uzdolnienie do dobrego startu szkolnego i życiowego, poradnictwo, działania wspierające autonomię osób słabych i odsuniętych.
- II. Włączanie – zwiększanie uprawnień, upominanie się i walka o przestrzeganie praw człowieka.
- III. Redystrybucja zasobów – podatki, polityka i opieka społeczna.

Tak rozumiana inkluzja jawi się jako norma moralna, zasada polityczna, otwartość na różnice i typy orientacji, równe traktowanie wszelkich odmienności, usuwanie barier, agresji i ksenofobii, przeciwstawianie się pozbawianiu specjalistycznej opieki oraz pozostawianiu ludzi bezradnych samym sobie.

W Polsce kształcenie specjalne stanowi integralną część systemu oświaty. Akty prawne skupiają uwagę na równym prawie osoby niepełnosprawnej do pełnego uczestnictwa i równych szans w życiu społecznym²¹⁶. Z dokumentów tych wyłania się pomysł edukacji dla wszystkich dzieci, bez względu na stopień niepełnosprawności: fizycznej, psychicznej, intelektualnej czy społecznej. Idea ta jest oparta na równym traktowaniu wszystkich osób, umożliwieniu odpowiedniego wykształcenia i wsparciu w osiągnięciu maksymalnie normalnego funkcjonowania w społeczeństwie.

²¹⁴ Ibidem, s.13.

²¹⁵ Ibidem, s.14.

²¹⁶ Artykuł 68 Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r. (Dz. U. z 1997 r. nr 78, poz. 483 ze zm.) zobowiązuje władze publiczne do zapewnienia wszystkim obywatelom równego traktowania, dostępu do świadczeń opieki zdrowotnej, prawa do nauki, możliwości korzystania z pomocy psychologiczno-pedagogicznej i szeroko rozumianego wsparcia, poszanowania podmiotowości ucznia i godności, zapewnienia bezpieczeństwa i opieki.

W edukacji nie można pomijać potrzeby równoważenia struktur intrapsy-
chicznych oraz kształtowania dobrych relacji ludzi o różnych wzorach świadomości,
czy zintegrowanych postaw życiowych. Basil Bernstein zakłada, że jeżeli edukacja
dla inkluzji oznacza wspieranie każdej jednostki ku pełni jej możliwości rozwojo-
wych, a jedynym ze znaczeń pojęcia „inkluzja” jest „spójność”, to uspołnianie roz-
woju dotyczy także obszarów intrapsychoicznych. Ponadto Phil Baylis wskazuje, że
„włączenie jest czymś więcej niż integracją. Odrzuca on tradycyjne podejście do
osób niepełnosprawnych, proponuje uznanie zjawiska niepełnosprawności za część
doświadczenia ludzkości i traktowanie je jako centralną kwestię w planowaniu
usług służących człowiekowi”²¹⁷. Należy w tym miejscu podkreślić, że również
w Polsce coraz wyraźniej kształtuje się pedagogika troski o wprowadzenie wycho-
wanków w zasady i kompetencje życia pełnego i szczęśliwego. Nieocenione są
badania i publikacje, które opisują:

- udane polskie i zagraniczne eksperymenty wychowawcze i edukacyjne
(np. Maria Urlińska²¹⁸, Joanna Garbula²¹⁹),
- podejmowanie problematyki sensu, samorealizacji i radości życia (np. Ja-
rosław Michalski²²⁰, Anna Murawska²²¹, Danuta Wajsprych²²², Wioleta
Danilewicz, Jerzy Nikitorowicz, Mirosław Sobecki²²³),
- zdolności wspierające aktywizowanie i społeczne włączanie osób zdol-
nych oraz rozwijanie zdolności specyficznych dla każdego dziecka
w szkołach publicznych (np. Wiesława Limont²²⁴, Katarzyna Krasoń²²⁵,
Krzysztof J. Szmidt²²⁶).

²¹⁷ P. Bayliss, *Edukacja włączająca*, [w:] J. Bogucka, D. Żyro, T. Wejner (red.), *Od nauczania integracyjnego do szkoły równych szans. Materiały z konferencji Konstancin 28–29 października 2002*, Warszawa 2002, s. 21.

²¹⁸ M. Urlińska, *Szkoła polska na obczyźnie wobec dylematów tożsamości. Na przykładzie szkoły polskiej na Łotwie*, Toruń 2007.

²¹⁹ J. Garbula, *Znaczenie historyczne w edukacji początkowej. Narracyjne konstruowanie historii rodzinnych*, Olsztyn 2010.

²²⁰ J. Michalski, *Sens życia a pedagogika. Impulsy myśli Viktora Frankla*, Toruń 2011.

²²¹ A. Murawska, *Edukacja jako troska o nadzieję człowieka*, Szczecin 2008.

²²² D. Wajsprych, *Pedagogika agatologiczna. Studium hermeneutyczno-krytyczne projektu etycznego Józefa Tischnera*, Toruń 2011.

²²³ W. Danilewicz, J. Nikitorowicz, M. Sobecki, *Ku życiu wartościowemu: idee, koncepcje, praktyki*, t 2, Kraków 2018.

²²⁴ W. Limont (red.), *Teoria i praktyka edukacji uczniów zdolnych*, Kraków 2005.

²²⁵ K. Krasoń, *Dziecięce odkrywanie tekstu literackiego – kinestetyczne inspiracje liryki*, Katowice 2005.

²²⁶ K.J. Szmidt, M. Modrzejewska-Świgulska (red.), *Zasoby twórcze człowieka. Wprowadzenie do pedagogiki pozytywnej*, Łódź 2013.

Edukacja włączająca postuluje zatem otwieranie szkół ogólnodostępnych, przyjmowanie i kształcenie w nich dzieci niezależnie od przejawianych przez nie trudności i różnic. Stanowi to dla uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych możliwość kształcenia i wychowania w szkole ogólnodostępnej, sposobność do utrzymywania relacji, przyswajania wartości, uczenia się na miarę swoich możliwości. Natomiast dla szkół ogólnodostępnych jest to nowe, trudne wyzwanie, zaproszenie do refleksji nad funkcjonowaniem szkoły w nowym wymiarze.

Według Grzegorza Szumskiego włączające systemy edukacji nie tylko starają się zapewnić jak najliczniejszej grupie uczniów normalną karierę edukacyjną, ale przybliżyć do kulturowej normalności drogę szkolną tych dzieci, które nie są zdolne do pierwotnej integracji²²⁷. Z tego powodu także uczniowie niepełnosprawni pobierają naukę w szkole ogólnodostępnej, a zatem są instytucjonalnie zintegrowani. Zdaniem Mariusza Grabowskiego²²⁸ edukacja włączająca stanowi ważne ogniwo w procesie przybliżania dzieci do siebie. Na początku XXI wieku jest ona nie tylko wyzwaniem dla instytucji, ale także szansą dla wszystkich osób w niej uczestniczących.

Reasumując, należy stwierdzić, że analiza sposobów posługiwania się przez pedagogów pojęciem „inkluzja” pozwala na to, by wyróżnić kilka jego znaczeń:

- 1) jako synonimu kształcenia integracyjnego²²⁹ – autorzy nie dostrzegają istnienia różnych koncepcji niesegregacyjnego kształcenia lub starają się istniejące różnice maskować,
- 2) jako terminu odnoszącego się do jakości niesegregacyjnego kształcenia osób niepełnosprawnych; określenie to wywodzi się ze Stanów Zjednoczonych i Wielkiej Brytanii, a zwolennicy tego terminu podkreślają, że uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi uczęszcza do szkoły ogólnodostępnej i otoczony jest opieką dodatkowego nauczyciela, znajduje się więc w pedagogicznie integracyjnym środowisku²³⁰,
- 3) jako strategia integracji (obserwujemy zbyt silne dążenie do rozbudowy specjalnej pedagogicznej infrastruktury na terenie szkół ogólnodostępnych²³¹). Strategia ta polega na upowszechnianiu niesegregacyjnego

²²⁷ G. Szumski, *Integracyjne kształcenie niepełnosprawnych...*, op. cit., s. 176.

²²⁸ M. Grabowski, *Inkluzja – alternatywą? ...*, op. cit., s.33.

²²⁹ G. Szumski, *Integracyjne kształcenie niepełnosprawnych...*, op. cit., s. 23.

²³⁰ Ibidem.

²³¹ Ibidem, s. 42.

kształcenia, gdzie uczniowie o specjalnych potrzebach edukacyjnych znajdą odpowiednie warunki do uczenia się w normalnej szkole, pracując pod kierunkiem jednego nauczyciela. Pomoc kierowana jest do nauczyciela w formie szkoleń czy doradztwa, a zaangażowanie pedagogów specjalnych w bezpośrednią pracę z dziećmi ma służyć przede wszystkim realizacji specyficznych zadań edukacyjnych i terapeutycznych,

- 4) zlikwidowanie pojęcia kształcenia segregacyjnego i zastąpienie go terminem *pełnego włączenia*²³².

Tak więc początkowe pojęcie „inkluzji w edukacji”, utożsamiane z włączaniem uczniów niepełnosprawnych w nurt szkolnictwa ogólnodostępnego można rozpatrywać w szerszym kontekście znaczeniowym. W ostatecznej formie zaproponowane zostało przez UNESCO następujące rozumienie tego zjawiska: „edukacja włączająca jest nieustannie trwającym procesem ukierunkowanym na oferowanie wysokiej jakości edukacji dla wszystkich oraz poszanowanie różnorodności, różnych potrzeb i zdolności, właściwości i oczekiwań uczniów i społeczności eliminującym wszelkie formy dyskryminacji”²³³.

Za takim stanowiskiem przemawia fakt, iż teoria inkluzji porusza kwestie związane z prawem dziecka do uczęszczania do placówki masowej, w której powinno mu się zagwarantować niezbędne wsparcie dla prawidłowego rozwoju, gdzie będzie szanowane i cenione za to, kim jest. Wsparcie i pomoc powinno otrzymać każde dziecko – nie tylko z powodu niepełnosprawności intelektualnej czy fizycznej, ale także z powodu biedy, pochodzenia, rasy, narodowości czy nieprzystosowania społecznego²³⁴.

W analizowanej literaturze przedmiotu²³⁵ odnalazłam wątki, w których sformułowano pewne zastrzeżenia do postępowania o charakterze inkluzyjnym,

²³² Ibidem, s. 24.

²³³ B. Papuda-Dolińska, *Realizacja koncepcji inkluzji edukacyjnej w szkołach Planu Jenajskiego – doświadczenia holenderskie*, [w:] N. Starik, A. Zduniak (red.), *Podmiotowość w edukacji wobec odmienności kulturowych oraz społecznych zróżnicowań*, Poznań 2012, s. 427.

²³⁴ T. Zacharuk, *Edukacja włączająca dla wszystkich uczniów*, „Mazowiecki Kwartalnik Edukacyjny” 2011, nr 1(20), s. 2.

²³⁵ J.W. Meijer Cor, *Special Needs Education In Europe: Inclusive Policies and Practices*, „Zeitschrift für Inclusion” 2010, nr 2, s. 3.; J. Sebba, M. Ainscow, *International development in inclusive education: map ping the issues*, „Cambridge Journal of Education” 1996, nr 26, 1, s. 7-9; I. Emanuelsson, *Reactive versus proactive support coordinator roles: an international comparison*, „European Journal of Special Needs Education” 2001, nr 16, s. 135; M. Ainscow, P. Farrel, D. Tweddle, *Developing policies for inclusive education: a study of the role of local education authorities*, „International Journal of Inclusive Education” 2000, nr 4, 3, s. 212; M. Ainscow, *Robić właściwe rzeczy. Potrzeby specjalne z perspektywy doskonalenia szkoły*, [w:] G. Fairbairn, S. Fairbairn

wskazujące na to, że inkluzja nie może oznaczać aneksji, narzucenia, nadawania autonomii, pozbawiania samodzielności, czy też nie może polegać na akceptacji dla prób dominacji społecznej przez marginalizowanie mniejszości.

Po przeanalizowaniu sposobów posługiwania się przez pedagogów pojęciem „inkluzja” w niniejszej pracy przyjmuję takie rozumienie tego pojęcia, które określone jest jako pełne włączenie. W dalszej części pracy przedstawię model przedszkola funkcjonujący z godnie z ideą inkluzji.

3.2. Droga ku idei kształcenia niesegregacyjnego w systemie oświaty

Prawa dziecka po raz pierwszy odnotowano w Deklaracji Genewskiej z 1924 roku²³⁶, jednak pierwszy pełny zbiór praw został zapisany w Konwencji o Prawach Dziecka przygotowanej przez Organizację Narodów Zjednoczonych w 1989 roku²³⁷. W Polsce obowiązuje ona od 1991r. Konwencja chroni wszystkie osoby poniżej 18 roku życia. Jest dokumentem jedynym w swoim rodzaju a ponieważ jest on uniwersalny, nie powinien być kwestionowany. Obejmuje bowiem wszystkie aspekty związane z dobrem dziecka, oraz ustanawia nowe, etyczne zasady i międzynarodowe normy postępowania wobec dzieci. Konwencja opiera się na czterech podstawowych zasadach:

(red.), *Integracja dzieci o specjalnych potrzebach. Wybrane zagadnienia etyczne*, Warszawa 2000; I. Low, *Is inclusivism possibile?*, „European Journal of Special Needs Education” 1997, nr 12 (1), s. 73. Por. także: P. Farrell, *Special education in the last twenty years: have things really Got better?*, „British Journal of Special Education” 2001, nr 28, 1, s. 7; S.J. Pijl, K. Van den Bos, *Redesigning regular education support in the Netherlands*, „European Journal of Special Needs Education” 2001, nr 16, 2, s. 112. Por. badania: S. Greenspan i J. Granfield, 1992; L. Garrison-Harrell, D. Kamps, 1997; S.E. Scheepstra i in. 1999, czy A. Monchy i in. 2004. J. Cytlak, *Iluzje inkluzji? Uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w placówkach oświatowych*, „Studia Edukacyjne” 2013, nr 27, s. 173-184, www.repozytorium.amu.edu.pl, [dostęp: 20.02.2019]. P. Frostad, S.J. Pijl, *Does being friendly help in making friends? The relation between the social position and social skills of pupils with special needs in mainstream education*, „European Journal of Special Needs Education” 2007, nr 22, 1, s. 16.

²³⁶ Deklaracja Praw Dziecka Przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne Ligi Narodów w 1924 roku. W 1924 roku, dzięki staraniom UISE, Zgromadzenie Ogólne Ligi Narodów przyjęło Deklarację Praw Dziecka, zwaną Genewską. „(...) Ludzkość powinna dać dziecku wszystko, co najlepsze”, stwierdzali sygnatariusze deklaracji, formułując 5 następujących postulatów: 1) Dziecku powinno się dać możliwość normalnego rozwoju fizycznego i duchowego. 2) Dziecko głodne powinno być nakarmione, dziecko chore powinno być pielęgnowane, dziecko wykolejone wrócone na właściwą drogę, sierota i dziecko opuszczone –wzięte w opiekę i wspomagane. 3) Dziecko powinno przed innymi otrzymać pomoc w czasie klęski. 4) Dziecko powinno być przygotowane do zarobkowania na życie i zabezpieczone przed wszelkim wyzyskiem. 5) Dziecko winno być wychowane w wierze, że jego najlepsze cechy powinny być oddane na usługi współbraci”.

²³⁷ Konwencja o Prawach Dziecka przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych dnia 20 listopada 1989 r., Dz. U. z 1991 r. nr 120 poz. 526.

- Zasada 1. Dzieci nie wolno dyskryminować ze względu na rasę, kolor skóry, płeć, język, religię, pochodzenie narodowościowe, etniczne czy społeczne.
- Zasada 2. Dzieci mają prawo do rozwoju we wszystkich sferach swego życia (rozwój fizyczny, społeczny, duchowy, psychologiczny).
- Zasada 3. Dobro dziecka należy stawiać na pierwszym miejscu.
- Zasada 4. Dzieci powinny mieć zapewnione uczestnictwo we wszystkich decyzjach dotyczących ich życia²³⁸.

„Edukacja jest czymś więcej niż jedynie czynnikiem dającym szansę na zatrudnienie – przygotowując do pracy zawodowej, przyczynia się do samorealizacji oraz kształtuje aktywną postawę obywatelską w demokratycznych społeczeństwach, w których szanuje się różnorodność kulturową i językową. Edukacja odgrywa również istotną rolę w tworzeniu społeczeństwa zintegrowanego, zapobiegając dyskryminacji, marginalizacji, rasizmowi i ksenofobii, a także promując takie fundamentalne wartości wyznawane przez społeczeństwa europejskie, jak tolerancja i poszanowanie praw człowieka. W epoce wiedzy i globalizacji tworzenie spójnego wewnątrznie i otwartego europejskiego obszaru edukacyjnego będzie miało zasadnicze znaczenie dla przyszłości Europy i jej obywateli”²³⁹.

Lata 80. i 90. XX wieku wprowadziły społeczeństwa Europy na drogę integracji, a kolejne lata i rosnące oczekiwania spowodowały wysuwanie postulatów dotyczących jeszcze skuteczniejszej walki z podziałami. Zmagania z naznaczaniem, napiętnowaniem osób z niepełną sprawnością przyczyniły się do powstania idei inkluzyjnego ruchu społecznego także na gruncie polskim. W latach 80. polityka oświatowa zrobiła kolejny milowy krok, zawierając w raporcie Swana ideę odejścia od segregacyjnego kształcenia osób niepełnosprawnych. Wysunięto również postulaty dotyczących warunków, jakie muszą zaistnieć, by proces włączania tychże osób był w ogóle możliwy²⁴⁰. Do najważniejszych należało wykształcenie i dobór odpowiednich kadr pedagogicznych, zmiana systemu finansowania szkolnictwa oraz

²³⁸ M. Wierzychowski, *Edukacja europejska*, Słupsk 2012, s. 46, <http://spbierkowo.pl/wp-content/edukacja/innovacje-i-projekty/EE-podrecznik.pdf>, [dostęp:20.02.2019].

²³⁹ S. Kaczor, *Edukacja w Polsce wobec strategii lizbońskiej Unii Europejskiej*, [w:] E. Smak, D. Widelak (red.), *Edukacja w dobie integracji Europejskiej. Strategie zmian i praktyka pedagogiczna*, Opole 2006, s.14.

²⁴⁰ A. Czyż, *Inkluzja edukacyjna osób z uszkodzonym narządem słuchu – potrzeby i rzeczywistość*, [w:] I. Ocetkiewicz, J.Wnęk-Gozdek, N. Wrzeszcz (red.), *Współczesne konteksty interpretacyjne*, Kraków 2015, s. 146.

przeprowadzenie gruntownej reformy edukacji społecznej²⁴¹. Niezależnie od poczucia przynależności – wszystkie dzieci są częścią tego samego społeczeństwa, gdzie wszyscy powinni być równi i potrzebni, mieć prawo do samostanowienia, niezależności, pełnienia ról, zaspokajania potrzeb przede wszystkim wyższego rzędu. Wartykułowane zostało to w krajowych i międzynarodowych rozporządzeniach, aktach, ustawach i dekretach²⁴².

Oświata w Rzeczypospolitej Polskiej stanowi wspólne dobro całego społeczeństwa, kieruje się zasadami zawartymi w Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej, a także wskazaniem zawartymi w Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka, Międzynarodowym Pakcie Praw Obywatelskich i Politycznych oraz Konwencji o Prawach Dziecka. Niezwykle ważnym aspektem edukacji włączającej jest podążanie za uczniem i działania umożliwiające/ułatwiające ten proces. Edyta Gruszczyk-Kolczyńska wskazuje na istotne komponenty definiujące proces wspomaganie rozwoju ucznia, zgodnie z którymi dzieci:

- rozwijające się wolniej mogą dogonić swoich rówieśników, lepiej funkcjonować w sytuacjach życiowych i korzystać z dobrodziejstwa szkolnej edukacji,
- o nieharmonijnym rozwoju mają szansę osiągnąć harmonię rozwojową, co pozwoli im lepiej radzić sobie w życiu codziennym i w szkole,
- mieszczące się w szeroko pojętej normie mogą ujawniać drzemiące w nich zdolności i sprawić, że będą podziwiane i szczęśliwe,
- zdolne mogą wspaniale rozwijać swoje wrodzone predyspozycje i osiągać nadzwyczajne sukcesy²⁴³.

²⁴¹ M. Leicester, *Integrowanie nierówności*, [w:] G. Fairbairn, S. Fairbairn (red.), *Integracja dzieci o specjalnych potrzebach. Wybrane zagadnienia etyczne*, Warszawa 2000, s. 123-141.

²⁴² Wśród aktów normatywnych, kształtujących system oświaty, wymienić można również Deklarację z Salamanki oraz wytyczne dla działań w zakresie specjalnych potrzeb edukacyjnych. Salamanka, Hiszpania, 7-10 czerwca 1994 r.; Zarządzenie nr 29 Ministra Edukacji Narodowej z dnia 4 października 1993 r. w sprawie zasad organizowania opieki nad uczniami niepełnosprawnymi, ich kształcenia w ogólnodostępnych i integracyjnych publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach oraz organizacji kształcenia specjalnego (Dz. Urz. MEN z 1993 r., nr 9, poz. 36); Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w przedszkolach, szkołach i oddziałach ogólnodostępnych lub integracyjnych, Dz. U. z 2014 r. poz. 414; Deklarację Lizbońska, Edukacja włączająca z punktu widzenia młodzieży, Portugalia 2007; Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 24 lipca 2015 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym, Dz. U. z 2014 r. poz. 1113.

²⁴³ E. Gruszczyk-Kolczyńska, E. Zielińska, *Zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze dla dzieci, które rozpoczną naukę w szkole*, Warszawa 2009, s. 24.

Prawo do edukacji należy do fundamentalnych praw człowieka. Edukacja jest uniwersalną wartością, w jej strategii zawiera się staranie o teraźniejszość i przyszłość.

W 1994 roku rząd w Hiszpanii we współpracy z UNESCO zorganizował Konferencję, która miała na celu rozpatrzenie fundamentalnych zmian w polityce międzynarodowej, by promować powszechną edukację dla wszystkich dzieci, została przyjęta zasada – „szkoły dla wszystkich”²⁴⁴. Zgodnie z przyjętą Deklaracją, uznano za konieczność wobec edukacji dla wszystkich, kształcenia dzieci i młodzieży, która posiada szczególne potrzeby edukacyjne zgodnie z wytycznymi:

- każde dziecko ma fundamentalne prawo do nauki i należy dać mu szansę osiągnięcia i utrzymania odpowiedniego poziomu kształcenia,
- każde dziecko ma indywidualne cechy charakterystyczne, zainteresowania, zdolności i potrzeby w zakresie nauczania,
- systemy oświaty powinny być tworzone, a programy edukacyjne wdrażane z uwzględnieniem dużego zróżnicowania tych cech charakterystycznych i potrzeb,
- dzieci posiadające szczególne potrzeby edukacyjne muszą mieć dostęp do zwykłych szkół, które powinny przyjąć je w ramach prowadzenia nauczania stawiającego dziecko w centrum zainteresowania i mogącego zaspokoić jego potrzeby,
- zwykłe szkoły o tak otwartej orientacji są najskuteczniejszym środkiem zwalczania dyskryminacji, tworzenia przyjaznych społeczności, budowania otwartego społeczeństwa oraz wprowadzania w życie edukacji dla

²⁴⁴ W Salamance w Hiszpanii w dniach 7-10 czerwca 1994 r. spotkało się ponad 300 uczestników reprezentujących 92 rządy i 25 organizacji międzynarodowych, aby wyrazić swoje poparcie dla celu, jakim jest Edukacja dla Wszystkich, poprzez rozpatrzenie fundamentalnych zmian w polityce, niezbędnych, aby promować powszechną edukację, a mianowicie chodzi o umożliwienie szkołom służenia wszystkim dzieciom, w szczególności tym, które mają specjalne potrzeby edukacyjne. Konferencja, zorganizowana przez rząd Hiszpanii we współpracy z UNESCO, zgromadziła wyższych urzędników odpowiedzialnych za edukację, przedstawicieli władz, polityków i specjalistów, a także przedstawicieli ONZ i wyspecjalizowanych agend, międzynarodowych organizacji rządowych, organizacji pozarządowych oraz instytucji charytatywnych. Na Konferencji przyjęto Deklarację z Salamanki w sprawie Zasad, Polityki i Praktyki w zakresie Specjalnych Potrzeb Edukacyjnych oraz Wytyczne dla Działań. Inspiracją dla tych dokumentów jest zasada powszechności, uznanie konieczności działania na rzecz „szkół dla wszystkich” – instytucji, które przyjmą każdego, będą szanować różnice, sprzyjać uczeniu i reagować na indywidualne potrzeby uczniów. Dlatego stanowią one istotny wkład w realizację idei Edukacji dla Wszystkich oraz zwiększenia efektywności nauczania w szkołach. Zob. *Policy Guidelines On Inclusion In Education*, Published by the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, Fontenoy (Paris) 2009, s. 8.

wszystkich. Co więcej, zapewniają one odpowiednie wykształcenie większości dzieci oraz poprawiają skuteczność, a także efektywność kosztową całego systemu oświaty²⁴⁵.

Powyższe dokumenty są wyrazem światowego konsensusu w sprawie przyszłych kierunków rozwoju kształcenia osób o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Placówki edukacyjne tzw. „szkoły dla wszystkich” powinny niwelować dysproporcje między uczniami i stwarzać im równe szanse do nauki, z uwzględnieniem indywidualnych potrzeb edukacyjnych. „Przewodnią zasadą towarzyszącą niniejszym wytycznym jest przekonanie, że szkoły powinny przyjmować wszystkie dzieci niezależnie od ich warunków fizycznych, intelektualnych, socjalnych, emocjonalnych, językowych czy innych. Dotyczy to dzieci upośledzonych i utalentowanych, dzieci ulicy i dzieci pracujących, dzieci ze społeczności koczowniczych czy odległych, dzieci z mniejszości językowych, etnicznych czy kulturowych oraz dzieci z innych regionów lub grup nierównych szans czy z marginesu. Uwarunkowania te nałożyły szereg różnych wyzwań na systemy szkolnictwa. W kontekście niniejszych wytycznych pojęcie „specjalnych potrzeb edukacyjnych” odnosi się do wszystkich dzieci i młodzieży, których potrzeby wynikają z niepełnosprawności czy trudności w uczeniu się”²⁴⁶. Edukacja inkluzyjna (włączająca) powinna być postrzegana jako pomoc w rozwoju każdego człowieka, niezależnie od jakichkolwiek przeszkód. Resocjalizacja w warunkach edukacji inkluzyjnej nie może być czynnikiem dyskwalifikującym. Stąd inkluzja wymaga szerokiej wizji Edukacji dla Wszystkich realizowanej z troską

²⁴⁵ Deklaracja z Salamanki oraz wytyczne dla działań w zakresie specjalnych potrzeb edukacyjnych przyjęte przez Światową Konferencję Dotyczącą Specjalnych Potrzeb Edukacyjnych: Dostęp i Jakość Salamanka, Hiszpania 7-10 czerwca 1994 r., UNESCO 1994, pkt. 2. Na Konferencji przyjęto Deklarację z Salamanki w sprawie Zasad, Polityki i Praktyki w zakresie Specjalnych Potrzeb Edukacyjnych oraz Wytyczne dla Działań. Inspiracją dla tych dokumentów jest zasada powszechności, uznanie konieczności działania na rzecz „szkół dla wszystkich” – instytucji, które przyjmują każdego, będą szanować różnice, sprzyjać uczeniu i reagować na indywidualne potrzeby uczniów. Dlatego stanowią one istotny wkład w realizację idei Edukacji dla Wszystkich oraz zwiększenia efektywności nauczania w szkołach. Specjalne potrzeby edukacyjne to sprawa o jednakowej wadze w krajach Północy, jak i Południa, która nie może rozwijać się w izolacji. Musi stać się częścią ogólnej strategii edukacyjnej, a także nowej polityki społeczno-gospodarczej, zmierzającej do przeprowadzenia gruntownej reformy szkoły.

²⁴⁶ Deklaracja z Salamanki oraz wytyczne dla działań w zakresie specjalnych potrzeb edukacyjnych przyjęte przez Światową Konferencję Dotyczącą Specjalnych Potrzeb Edukacyjnych: Dostęp i Jakość Salamanka, Hiszpania 7-10 czerwca 1994 r., UNESCO 1994.

o różne potrzeby uczniów, bez pomijania tych, którzy narażeni są na wykluczenie i marginalizację²⁴⁷.

„Edukacja włączająca to proces polegający na zwiększaniu uczestnictwa wszystkich uczniów w życie szkoły, łącznie z uczniami niepełnosprawnymi. Jest to proces polegający na restrukturyzacji szkolnictwa, polityki oraz kultur tak ,aby odpowiadały różnorodności uczniów w miejscach ich zamieszkania. Wśród cech charakterystycznych dla edukacji włączającej wymienia się następujące:

- uznaje ona, że wszystkie dzieci mogą się uczyć,
- uznaje i szanuje zróżnicowanie dzieci co do ich wieku, płci, pochodzenia etnicznego, języka, niepełnosprawności itd.,
- pozwala systemowi oraz strukturom edukacji, a także metodyce poznać potrzeby dzieci i uczy, jak im sprostać,
- stanowi część szerszej strategii promowania społeczeństwa inkluzyjnego – jest dynamicznym procesem, który ciągle się rozwija”²⁴⁸.

Przestrzeń edukacji jest przestrzenią wieloaspektowych zróżnicowań. „Międzykulturowość jest procesem wynikającym z modernizacji, globalizacji, transformacji i integracji. Oddziałując na wszystkie sfery życia ludzkiego, kieruje wzajemną wymianę i interakcje poza centrum, wywołuje specyficzną komunikację międzyludzką związaną z potrzebą wychodzenia poza granice własnej kultury, kształtuje umiejętność bycia i funkcjonowania na pograniczach kulturowych, intelektualnych, psychicznych, społecznych, kulturowych i politycznych”²⁴⁹. Wystarczy obserwacja dzieci w sali przedszkolnej, aby dostrzec szereg różnic pomiędzy dziećmi. Ich podłożem są cechy biologiczne, charakterologiczne, wiążące się ze statusem ekonomicznym lub wynikające z przynależności kulturowej czy religijnej. Odmienność może wzbudzać emocje pozytywne jak i negatywne, może stanowić również o wykluczeniu dziecka ze społeczności przedszkolnej.

W przestrzeni współczesnej edukacji widoczne są nierówności na tle ekonomicznym, społecznym, na płaszczyźnie kulturowej czy językowej. Problem

²⁴⁷ T. Zacharuk, *Resocjalizacja w warunkach edukacji inkluzyjnej*, „Resocjalizacja Polska (Polish Journal of Social Rehabilitation)” 2010, t. 1, s. 222-223. [http://bazhum.muzhp.pl/media/files/Resocjalizacja_Polska_\(Polish_Journal_of_Social_Rehabilitation\)/Resocjalizacja_Polska_\(Polish_Journal_of_Social_Rehabilitation\)-r_2010-t1/Resocjalizacja_Polska](http://bazhum.muzhp.pl/media/files/Resocjalizacja_Polska_(Polish_Journal_of_Social_Rehabilitation)/Resocjalizacja_Polska_(Polish_Journal_of_Social_Rehabilitation)-r_2010-t1/Resocjalizacja_Polska), [dostęp: 20.02.2019].

²⁴⁸ Ibidem, s. 223.

²⁴⁹ J. Nikitorowicz, *Kreowanie tożsamości dziecka, Wyzwania edukacji międzykulturowej*, Gdańsk 2005, s. 39.

nierówności społecznych czy wykluczenia (ekskluzji społecznej)²⁵⁰ nadal istnieje w wielu krajach na całym świecie, mimo iż są podejmowane działania, by zmniejszyć przejawy nierówności²⁵¹. Celem edukacji włączającej jest stworzenie takiej placówki, która może kształcić wszystkie dzieci. Różnorodność potrzeb edukacyjno-rozwojowych i możliwości psychofizycznych dzieci, powoduje, że najlepszym rozwiązaniem jest zindywidualizowana praca, czyli przechodzenie w sposobie myślenia z troski o zaspokojenie potrzeb niegdys węższej grupy uczniów niepełnosprawnych do szerokiej perspektywy dostrzegania potrzeb i możliwości każdego ucznia²⁵². Dlatego inkluzja wymaga szerokiej wizji „Edukacji dla Wszystkich”, realizowanej z troski o różne potrzeby uczniów bez pominięcia tych, którzy szczególnie narażeni są na wykluczenie i marginalizację. Edukacja o najwyższej jakości zależna jest od wychowania i edukacji dziecka już we wcześniejszych jego latach – w wieku przedszkolnym. Optymalizacja wspierania wczesnoszkolnego przede wszystkim dotyczy dzieci dyskryminowane, niepełnosprawne i jest jednym z sześciu celów Międzynarodowej akcji „Edukacja dla wszystkich”, organizowanej przez UNESCO²⁵³. Obrady Światowego Forum w Dakarze zakończyły się sformułowaniem sześciu celów (realizacja do 2015 roku):

²⁵⁰ Według treści zawartych w *Rapport conjoint de la Commission et du Conseil sur l' inclusion Sociale Commission Européenne* (2004), wykluczenie społeczne jest to proces, w wyniku którego pewne osoby są wypychane na peryferia społeczeństwa. Utrudnia to im pełne uczestnictwo w życiu społecznym z powodu ubóstwa, braku podstawowych kompetencji i możliwości zdobywania kwalifikacji w ciągu życia lub z powodu dyskryminacji, http://ec.europa.eu/employment_social/social_inclusion/docs/final_joint_inclusion_report_2003_fr.pdf, [dostęp: 20.02.2019].

²⁵¹ A. Młynarczuk Sokołowska, K. Szostak-Król, *Przez trudy do gwiazd. Inkluzja i różnorodność w edukacji, „Pareja”* 2015, nr 2(4), s. 77-78.

²⁵² D. Wiszejko-Wierzbicka, *Specjalne potrzeby ucznia czy szkoły? Przewodnik po edukacji włączającej pomocą w rozwijaniu kształcenia i uczestnictwa w życiu szkoły*, „Niepełnosprawność – Zagadnienia, Problemy, Rozwiązania” 2012, nr. 3(4), s. 73. <https://www.pfron.org.pl/kn/poprzednie-numery/144,Specjalne-potrzeby-ucznia-czy-szkoly-Przewodnik-po-edukacji-wlaczajacej-pomoca-w.html>, [dostęp: 20.02.2019].

²⁵³ Edukacja dla Wszystkich (*Education for All*) jest od momentu zainicjowania na Światowej Konferencji w Jomtien (Tajlandia, 1990) głównym programem edukacyjnym UNESCO. Uczestniczy w nim obecnie 180 krajów, a w realizację zaangażowane są także inne agendy systemu Stanów Zjednoczonych: Program Narodów Zjednoczonych ds. Rozwoju, Bank Światowy i UNICEF. Na konferencji w Jomtien ustalono, że celem programu Edukacja dla Wszystkich jest doprowadzenie do zaspokojenia podstawowych potrzeb edukacyjnych wszystkich ludzi. Podkreślano przy tym konieczność zadbania o wysoką jakość procesu kształcenia (Art. 26 Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka o powszechnym prawie do edukacji). Raport na temat poziomu zaspokojenia potrzeb edukacyjnych w poszczególnych krajach dostarczył alarmujących danych i stał się podstawą dyskusji. Konferencja przyjęła dokument Światowa Deklaracja „Edukacja dla Wszystkich” oraz plan działania na 10 lat. Za najpilniejsze uznano doprowadzenie do zaspokojenia podstawowych potrzeb edukacyjnych wszystkich ludzi, przez co rozumie się opanowanie umiejętności czytania, pisania, liczenia, formułowania myśli, rozwiązywania problemów, a także wpojenie postaw i wartości. <http://www.unesco.pl/edukacja/edukacja-dla-wszystkich>, [dostęp: 20.02.2019].

1. Upowszechnienie edukacji przedszkolnej, poprawa jakości, objęcie nią dzieci ze środowisk zaniedbanych, ubogich,
2. Zapewnienie wszystkim dzieciom edukacji podstawowej, obowiązkowej, bezpłatnej i na odpowiednim poziomie, ze szczególnym uwzględnieniem dziewcząt, dzieci ze środowisk zaniedbanych i dzieci ze środowisk mniejszości etnicznych,
3. Zaspokojenie potrzeb edukacyjnych młodzieży i dorosłych, umożliwienie im zdobywania umiejętności i wiedzy niezbędnej w codziennym życiu,
4. Zmniejszenie o 50% liczby analfabetów wśród dorosłych, zapewnienie im równego dostępu do edukacji bazowej i możliwości stałego doksztalcania się,
5. Eliminacja nierówności w dostępie kobiet do edukacji podstawowej i średniej oraz zapewnienie wszystkim kobietom edukacji bazowej,
6. Poprawa jakości kształcenia we wszystkich jego aspektach w celu zapewnienia wszystkim ludziom wymiernych rezultatów kształcenia²⁵⁴.

Edukacja inkluzyjna wychodzi poza ramy tradycyjnej edukacji – nie ogranicza się tylko do środowiska szkolnego, ale włącza całe społeczeństwo. Jest to szczególnie istotne wobec dzieci przybywających imigrantów. Szkoła inkluzyjna jest „szkołą dla wszystkich”, niezależnie od ich dysfunkcji, pochodzenia, statusu społecznego, kultury czy religii.

²⁵⁴ Bilans osiągnięć programu „Edukacja dla Wszystkich” przygotowany przez państwa członkowskie UNESCO na Światowe Forum „Edukacja dla Wszystkich” w Dakarze (Senegal 2000), uświadomił istnienie wielu nowych obszarów działania oraz ogrom potrzeb, wynikających z różnorodnej sytuacji gospodarczej i politycznej państw członkowskich. Następstwem tej konstatacji było zalecenie, skierowane przez UNESCO do państw członkowskich, tworzenia krajowych forów programu „Edukacja dla Wszystkich” oraz opracowywania krajowych planów działania. <http://www.unesco.pl/edukacja/edukacja-dla-wszystkich>, [dostęp: 20.02.2019].

Przedszkole funkcjonujące w modelu inkluzyjnym – perspektywa postulatywna

4.1. Organizacja pomocy psychologiczno-pedagogicznej w placówkach oświatowych – model

Termin model może być określany jako wzór, według którego coś ma być wykonane²⁵⁵, akcentowana jest więc typowość sposobu realizacji „czegoś” – danego okresu, miejsca czy grupy i późniejsze naśladownictwo sposobu realizacji. Model może być rozumiany jako opis ukazujący działanie, budowę, cechy zależności zjawiska. Szczególnie ważną kwestią staje się określenie treści wyrażenia „rozwiązanie modelowe” – opis ukazujący działanie, budowę (...), zjawiska zależności²⁵⁶.

Kształcenie dzieci w placówkach ogólnodostępnych od lat stanowi jeden z głównych kierunków polityki oświatowej państwa. Zmiany sposobu kształcenia i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej uczniom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi znalazły odzwierciedlenie już w rozporządzeniach Ministra Oświaty z 17 listopada 2010 roku²⁵⁷. W przedszkolach zaczęły one obowiązywać od 2011 roku. Zmiany te polegały w głównej mierze na przeniesieniu ciężaru odpowiedzialności z instytucji zewnętrznych (poradni psychologiczno-pedagogicznych) w kierunku tych instytucji, w których dziecko spędza wiele godzin w ciągu dnia – przedszkoli, szkół i placówek. Szeroko rozumiana idea edukacji włączania dzieci niepełnosprawnych do kształcenia w przedszkolach i szkołach ogólnodostępnych

²⁵⁵ E. Jaszczyszyn, *Modele edukacji czytelniczej w przedszkolu a gotowość do czytania i umiejętności czytania dzieci sześciolletnich*, Białystok 2010, s. 43.

²⁵⁶ *Słownik języka polskiego*, <http://sjp.pwn.pl>, [dostęp: 25.02.2019].

²⁵⁷ Między innymi. obowiązujące do dnia 8 maja 2013 roku Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach, Dz. U. z 2010 r., poz. 532 ze zm. stanowi, iż na podstawie art. 22 ust. 2 pkt 11 ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz. U. z 2004 r. nr 256, poz. 2572, z póź. zm. 2) zarządza się, co następuje: §1.1. Publiczne przedszkola, szkoły i placówki, o których mowa w art. 2 pkt 3, 3a, 5 i 7 ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty, zwane dalej „placówkami”, udzielają i organizują uczniom uczęszczającym do przedszkoli, szkół i placówek, ich rodzicom oraz nauczycielom pomoc psychologiczno-pedagogiczną na zasadach określonych w rozporządzeniu.

występuje we wprowadzanych zmianach w zakresie organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej i kształcenia specjalnego, których wdrażanie rozpoczęło się od września 2011 r. W roku szkolnym 2014/2015 realizowana była polityka oświatowa państwa nazywana „Edukacją włączającą uczniów niepełnosprawnych”²⁵⁸. Rozporządzenie w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej²⁵⁹ to kluczowy akt prawny, który pokazuje, w jaki sposób w przedszkolu, szkole czy placówce należy zorganizować pomoc psychologiczno-pedagogiczną dziecku, jego rodzicom i nauczycielom. Pomoc psychologiczno-pedagogiczna udzielana uczniowi w przedszkolu, szkole i placówce polega na rozpoznawaniu i zaspokajaniu jego indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz rozpoznawaniu indywidualnych możliwości psychofizycznych, wynikających w szczególności:

- z niepełnosprawności,
- z niedostosowania społecznego,
- z zagrożenia niedostosowaniem społecznym,
- ze szczególnych uzdolnień,
- ze specyficznych trudności w uczeniu się,
- z zaburzeń komunikacji językowej,
- z choroby przewlekłej,
- z sytuacji kryzysowych lub traumatycznych,
- z niepowodzeń edukacyjnych,
- z zaniedbań środowiskowych związanych z sytuacją bytową dziecka i jego rodziny, sposobów spędzania czasu wolnego i kontaktów środowiskowych,
- z trudności adaptacyjnych związanych z różnicami kulturowymi lub ze zmianą środowiska edukacyjnego, w tym związanych z wcześniejszym kształceniem za granicą.

²⁵⁸ Departament Zwiększania Szans Edukacyjnych Ministerstwa Edukacji Narodowej we współpracy z: Ośrodkiem Rozwoju Edukacji, Krajowym Ośrodkiem Wspierania Edukacji Zawodowej i Ustawicznej, Instytutem Badań Edukacyjnych oraz Olimpiadami Specjalnym, *Edukacja włączająca uczniów niepełnosprawnych. Materiały adresowane do dyrektorów przedszkoli i szkół, kadry pedagogicznej, rodziców oraz organów prowadzących przedszkola i szkoły ogólnodostępne*, Warszawa 2014, s. 2.

²⁵⁹ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2013 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach, Dz. U. z 2013 r., poz. 532.

Pomoc psychologiczno-pedagogiczna polega na wspieraniu rodziców i nauczycieli w rozwiązywaniu problemów wychowawczych i dydaktycznych oraz rozwijaniu ich umiejętności wychowawczych w celu zwiększania efektywności pomocy psychologiczno-pedagogicznej dla uczniów²⁶⁰.

Pomoc psychologiczno-pedagogiczna udzielana jest dzieciom posiadającym orzeczenie o potrzebie zajęć rewalidacyjno-wychowawczych, dzieciom posiadającym orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego (niepełnosprawne, niedostosowane społecznie, zagrożone niedostosowaniem społecznym), dzieciom posiadającym orzeczenie o potrzebie indywidualnego rocznego obowiązkowego przygotowania przedszkolnego (którym stan zdrowia uniemożliwia lub znacznie utrudnia uczęszczanie do przedszkola. Dzieciom posiadającym opinię poradni psychologiczno-pedagogicznej (opinię o potrzebie wczesnego wspomaganie, o potrzebie odroczenia od realizacji obowiązku szkolnego, opinię o potrzebie objęcia dziecka pomocą psychologiczno-pedagogiczną, opinię o specyficznych trudnościach w uczeniu się, opinię o potrzebie dostosowania wymagań edukacyjnych, opinię o potrzebie obciążenia dziecka pomocą w formie grupy terapeutycznej, opinię o potrzebie objęcia pomocą w formie zindywidualizowanej ścieżki realizacji obowiązkowego rocznego przygotowania przedszkolnego. Pomoc przysługuje dzieciom posiadającym orzeczenie lub opinię na podstawie rozpoznania dokonanego w przedszkolu. Dotyczy to dzieci uzdolnionych, mających trudności w uczeniu się, zaburzenia zachowania lub emocji, trudności językowe, trudności wynikających z choroby przewlekłej, sytuacji traumatycznej, kryzysowej, zaniedbania środowiskowe czy związane z adaptacją w nowym środowisku²⁶¹.

Udzielana pomoc jest bezpłatna, dobrowolna. Zgodnie z § 7 ust. 2 wskazanego Rozporządzenia w przedszkolu i placówce pomoc psychologiczno-pedagogiczna jest udzielana w trakcie bieżącej pracy z dzieckiem oraz w formie:

²⁶⁰ § 3 ust. 2 Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2013r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach, Dz. U. z 2013 r., poz. 532.

²⁶¹ § 2 ust. 2 Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz. U. z 2017 r., poz. 1591).

- 1) zajęć rozwijających uzdolnienia,
- 2) zajęć specjalistycznych: korekcyjno-kompensacyjnych, logopedycznych, socjoterapeutycznych oraz innych zajęć o charakterze terapeutycznym,
- 3) porad i konsultacji.

Rozporządzenie daje podstawę prawną, by każde przedszkole, (...) mogło zorganizować na swoim terenie zajęcia korekcyjno-kompensacyjne dla dzieci ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się. Dzieci mogą również korzystać z tej formy pomocy w poradniach psychologiczno-pedagogicznych. Najczęściej dzieci pracują w zespołach, choć w uzasadnionych przypadkach zajęcia specjalistyczne mogą być prowadzone indywidualnie. Zajęcia powinny się odbywać co najmniej 1 raz w tygodniu w wymiarze dwóch godzin dydaktycznych dla każdego zespołu lub 2 razy w tygodniu po dwie godziny dydaktyczne dla każdego zespołu. Dzieci są kwalifikowane do zespołu na podstawie opinii z poradni psychologiczno-pedagogicznej stwierdzającej występowanie specyficznych trudności w uczeniu się²⁶². Pomoc udzielana rodzicom dzieci i nauczycielom może być realizowana w formie porad i konsultacji oraz warsztatów i szkoleń, prowadzonych przez nauczycieli, wychowawców grup i specjalistów²⁶³. Zgodnie z zasadami planowania i koordynowania pomocy psychologiczno-pedagogicznej wobec dziecka w przedszkolu pomoc tę organizuje zespół. Każdy z członków zespołu ma za zadanie dokonać rozpoznania potrzeb dziecka w obrębie różnych obszarów, co pozwala połączyć uzyskane informacje o dziecku w konstruktywną całość²⁶⁴.

Pomocy psychologiczno-pedagogicznej w przedszkolu udzielają dzieciom nauczyciele oraz specjaliści wykonujący zadania z zakresu pomocy psychologiczno-pedagogicznej, w szczególności psycholodzy, pedagogzy, logopedzi, doradcy zawodowi i terapeuci pedagogiczni, zwani dalej „specjalistami”. W skład zespołu wchodzi również osoby dodatkowo wnioskowane (przedstawiciele poradni w tym specjalistycznej, asystent, pomoc nauczyciela, lekarz, inny specjalista), rodzice

²⁶² M. Bogdanowicz, A. Bućko, R. Czabaj, *Modelowy system profilaktyki i pomocy psychologiczno-pedagogicznej uczniom z dysleksją*, Gdynia 2008, s. 31.

²⁶³ § 18 Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2013 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach, Dz. U. z 2013 r., poz. 532.

²⁶⁴ D. Al-Khamisy, *Pomoc psychologiczno-pedagogiczna w edukacji włączającej w przedszkolu*, „Zeszyty Naukowe Wszechnica Polska Szkoła Wyższa w Warszawie” 2014, nr 1, s.41.

dziecka, placówki doskonalenia nauczycieli, organizacje pozarządowe i inne instytucje działające na rzecz rodziny²⁶⁵.

Rola publicznej poradni psychologiczno-pedagogicznej polega na diagnozowaniu dzieci w celu określenia indywidualnych potrzeb rozwojowych, edukacyjnych czy psychofizycznych oraz udzieleniu dzieciom i ich rodzicom bezpośredniej pomocy, wsparcia psychologiczno-pedagogicznego, prowadzenia terapii. Organizuje także i prowadzi wsparcie przedszkoli w zakresie realizacji zadań dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych, służy pomocą w zakresie podstaw programowych. Poradnie również realizują zadania profilaktyczne, wspierają nauczycieli i specjalistów, poprzez pomoc w rozwiązywaniu problemów dydaktycznych i wychowawczych, prowadzą edukację dotyczącą ochrony zdrowia, udzielają we współpracy z placówkami doskonalenia i bibliotekami pedagogicznymi wsparcia merytorycznego nauczycielom i specjalistom zatrudnionych w przedszkolu. Współpraca przedszkola z poradnią wymaga uzgodnienia przez dyrektora placówki tylko wzajemna współpraca między nauczycielami, specjalistami a pracownikami poradni jest gwarancją właściwej diagnozy dziecka, trafnego zdefiniowania jego potrzeb. Publiczna poradnia we współpracy z przedszkolem i rodzicami dziecka przeprowadza analizę funkcjonowania, uwzględniając efekty udzielanej dotychczas przez przedszkole pomocy psychologiczno-pedagogicznej. W celu uzyskania dokładnej informacji o dziecku poradnia może zwrócić się do dyrektora o wydanie opinii przez nauczycieli czy specjalistów prowadzących zajęcia z dzieckiem²⁶⁶. Zgodnie z wydanym rozporządzeniem²⁶⁷ zespół orzekający wydaje opinię lub orzeczenie czy orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego, wskazując zalecenia dla rodziców, nauczycieli i specjalistów jak pracować z dzieckiem. Określa również warunki i formy wsparcia umożliwiające indywidualne potrzeby dziecka, działania poprawiające jego funkcjonowanie i działania wspierające rodziców.

²⁶⁵ §5 ust. 3 Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2013 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach, Dz. U. z 2013 r., poz. 532.

²⁶⁶ §7 ust. 2 Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 września 2017 r. w sprawie orzeczeń i opinii wydawanych przez zespoły orzekające działające w publicznych poradniach psychologiczno-pedagogicznych (Dz. U. z 2017 r., poz. 1743).

²⁶⁷ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 września 2017 r. w sprawie orzeczeń i opinii wydawanych przez zespoły orzekające działające w publicznych poradniach psychologiczno-pedagogicznych (Dz. U. z 2017 r., poz. 1743).

Pomoc psychologiczno-pedagogiczna w przedszkolu udzielana jest z inicjatywy:

- 1) dziecka,
- 2) rodziców dziecka,
- 3) dyrektora przedszkola,
- 4) nauczyciela lub specjalisty, prowadzących zajęcia z dzieckiem,
- 5) pielęgniarki środowiska nauczania i wychowania lub higienistki szkolne,
- 6) poradni;
- 7) asystenta edukacji romskiej,
- 8) pomocy nauczyciela,
- 9) pracownika socjalnego,
- 10) asystenta rodziny,
- 11) kuratora sądowego²⁶⁸.

Zadaniem nauczycieli i specjalistów pracujących w placówkach przedszkolnych jest przeprowadzenie obserwacji pedagogicznej, która zakończona jest analizą i oceną gotowości dziecka do podjęcia nauki w szkole (diagnoza przedszkolna). Obserwacja jest ważnym elementem diagnozy dziecka, szczególnie w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej. Kluczowym elementem diagnozy dziecka jest obserwacja poszczególnych sfer jego rozwoju:

- umiejętności w sferze emocjonalno-społecznej,
- umiejętności w sferze poznawczej,
- umiejętności w sferze ruchowej,
- umiejętności w zakresie samoobsługi²⁶⁹.

Zespół, po rozpoznaniu potrzeb rozwojowych i edukacyjnych dziecka, dokonuje analizy zasobów przedszkola tak, by stworzyć odpowiednią pomoc psychologiczno-pedagogiczną. Dyrektor na podstawie rekomendacji zespołu ustala formy, sposoby i okresy udzielania pomocy oraz wymiar godzin, proponuje rodzicom udział w pracach zespołu, pisemnie informuje rodziców o ustalonych formach,

²⁶⁸ § 6 Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2013 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach, Dz. U. z 2013 r. poz. 532.

²⁶⁹ J. Rafał-Łuniewska, *Zmiany warunków organizowania kształcenia specjalnego*, Warszawa 2015, s. 5.

sposobach, okresach i wymiarze godzin udzielanej pomocy, wnioskuje o udział pracownika poradni psychologiczno-pedagogicznej w pracach zespołu, jeśli koordynator informuje dyrektora o takiej potrzebie.

Zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze organizuje się dzieciom mających trudności w nauce, w szczególności w spełnianiu wymagań edukacyjnych wynikających z podstawy programowej kształcenia ogólnego dla danego etapu edukacyjnego. Liczba uczestników zajęć nie może przekraczać ośmiu osób. Zajęcia korekcyjno-kompensacyjne organizuje się dla dzieci z zaburzeniami i odchyleniami rozwojowymi lub specyficznymi trudnościami w uczeniu się. Liczba uczestników zajęć nie może przekraczać pięć osób. Zajęcia logopedyczne organizuje się dla dzieci z zaburzeniami mowy, które powodują zaburzenia komunikacji językowej oraz utrudniają naukę. Liczba uczestników zajęć nie może przekraczać czterech osób. Zajęcia socjoterapeutyczne oraz inne zajęcia o charakterze terapeutycznym organizuje się dla dzieci z dysfunkcjami i zaburzeniami utrudniającymi funkcjonowanie społeczne. Liczba uczestników zajęć nie może przekraczać dziesięć osób²⁷⁰. Zajęcia rozwijające uzdolnienia organizuje się dla dzieci szczególnie uzdolnionych oraz prowadzi się przy wykorzystaniu aktywnych metod pracy. Liczba uczestników zajęć nie może przekraczać ośmiu osób. Godzina zajęć rozwijających uzdolnienia i zajęć dydaktyczno-wyrównawczych trwa 45 minut, a godzina zajęć specjalistycznych – 60 minut²⁷¹. Jeżeli jest uzasadnione potrzebami dziecka, dopuszcza się prowadzenie wyżej wymienionych zajęć w czasie dłuższym lub krótszym niż 45 minut z zachowaniem łącznego tygodniowego czasu tych zajęć²⁷².

Ustawa wskazuje również na potrzebę diagnozy zainteresowań i uzdolnień uczniów szczególnie uzdolnionych oraz na zaplanowanie wsparcia związanego z rozwojem zainteresowań i uzdolnień tych uczniów²⁷³. Diagnozowanie uzdolnień

²⁷⁰ §9-13 Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2013r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach, Dz. U. z 2013 r. poz. 532.

²⁷¹ §14. Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2013r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach, Dz. U. z 2013 r. poz. 532.

²⁷² §16 Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz. U. z 2017 r., poz. 1591).

²⁷³ E. Jaszczyszyn, J. Dąbrowska, *Psychological and pedagogical assistance to children in publick inder garten sand I-III classes of primary school in the light of Polish legal regulations*, „Journalof Preschool and Elementary School Education” 2012, nr 2 (2), s. 89-103.

i zainteresowań uczniów stanowi punkt wyjścia do planowania i organizacji pracy z uczniami zdolnymi. Poradnie odpowiadają także za diagnozowanie poziomu rozwoju, potrzeb i możliwości (...) dzieci i młodzieży, w tym predyspozycji i uzdolnień, opiniowanie w sprawie szczególnych uzdolnień w zakresie określonym przez prawo oświatowe (indywidualny program i tok nauki) i wsparcie psychologiczno-pedagogiczne uczniów zdolnych i ich rodziców. Opinia poradni psychologiczno-pedagogicznej jest konieczna w wypadku ubiegania się przez ucznia o zgodę na indywidualny tok lub program nauczania. W opinii znajduje się między innymi diagnoza w zakresie możliwości rozwojowych i potencjału ucznia. Ponadto opinia zawiera zalecenia w zakresie rozwijania potencjalnych możliwości i mocnych stron ucznia, form stymulacji i innych form pomocy psychologiczno-pedagogicznej. W przypadku dziecka szczególnie uzdolnionego określony jest poziom rozwoju intelektualnego, poziom rozwoju poszczególnych funkcji poznawczych, cechy funkcjonowania ucznia, opis jego zainteresowań, planów i dotychczasowych osiągnięć²⁷⁴.

W trosce o to, aby dzieci odczuwały satysfakcję z działalności twórczej, trzeba stwarzać im warunki do prezentowania swych osiągnięć, np. muzycznych, wokalnych, recytatorskich, tanecznych, sportowych, konstrukcyjnych²⁷⁵. Celem wychowania przedszkolnego jest wsparcie całościowego rozwoju dziecka i realizowane jest poprzez opiekę, wychowanie i nauczanie. Umożliwi to dziecku odkrywanie własnych możliwości, gromadzenie doświadczeń²⁷⁶.

Pojęcie „uczeń zdolny” odnosi się najczęściej do dzieci, które pod względem zdolności intelektualnych przewyższają swoich rówieśników. Według *Nowego słownika pedagogicznego*, zdolny uczeń to: „uczeń osiągający lepsze wyniki od swoich rówieśników, w przypadku, gdy zachowane są jednakowe dla wszystkich warunki pracy lub uzyskujący te same co inni wyniki przy mniejszym wysiłku; zawdzięcza to wyższemu niż u innych rozwojowi takich zdolności, jak myślenie, zdolność obserwacji, wyobraźnia, pamięć, uwaga, sprawności manualne i ruchowe”²⁷⁷.

²⁷⁴ Podniesienie efektywności kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Materiały dla nauczycieli, http://static.scholaris.pl/main-file/102/533/podniesienie_efektywnosci_66011.pdf, s. 278, [dostęp: 20.02.2019].

²⁷⁵ T. Knopik, *Czas wolny... od nudy. Zrównoważony rozwój uczniów zdolnych w ramach zajęć pozalekcyjnych*, Warszawa 2014, s. 17.

²⁷⁶ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. załącznik nr 1. poz. 356, s. 2.

²⁷⁷ W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2001, s.464.

W identyfikowaniu zdolności i ich diagnozowaniu pomocna może być znajomość cech dzieci zdolnych, które zostały określone w wyniku prowadzonych psychologicznych i pedagogicznych badań, obserwacji oraz długoletnich doświadczeń nauczycieli praktyków. Edward Nęcka wyróżnia dziesięć oznak świadczących o tym, że dziecko jest zdolne. Wysoki wynik testu - jak pisze autor - nie jest jedynym wskaźnikiem intelektualnej wyjątkowości dziecka. Nie wszystkie wskaźniki muszą występować razem, są to tylko typowe oznaki wybitności dziecka a nie jej definicyjne kryteria. Zalicza do nich:

- „1. Ciekawość poznawczą. Dzieci zdolne są szczególnie dociekliwe i żywo interesują się sprawami ogólnymi, ale również konkretnymi.
2. Spostrzegawczość. Zdolny uczeń zauważa najdrobniejsze szczegóły, dostrzega podobieństwa i różnice pomiędzy obiektami, ideami.
3. Zainteresowania. Uczeń zdolny ma szerokie, a w wybranych dziedzinach bardzo pogłębione zainteresowania. Dotyczą one także poważnych i „dorosłych” problemów.
4. Słownictwo. Dziecko zdolne błyskawicznie uczy się nowych słów, rozumie je i dobrze różnicuje znaczenie pojęć.
5. Zamiłowanie do czytania. Dziecko zdolne bardzo dużo i szybko czyta, wykazuje prawdziwe zamiłowanie do czytania i ma ulubione dziedziny oraz lektury. Potrafi umiejętnie zreferować przeczytane treści.
6. Wyobraźnia twórcza. Uczeń wybitnie zdolny ma łatwość w tworzeniu wyobrażeń i odtwarzaniu obrazów znanych. Jego wyobrażenia są dokładne i oryginalne, zaskakujące i sensowne, potrafi generować obrazy rzeczy nieistniejących.
7. Koncentracja i wytrwałość. Uczeń zdolny łatwo się koncentruje przez dłuższy czas, jest odporny na zmęczenie.
8. Samokrytycyzm. Uczeń szczególnie zdolny stawia sobie wysokie wymagania, często jest niezadowolony z własnych osiągnięć, potrafi właściwie ocenić, w czym jest dobry i w czym jest słaby.
9. Dojrzałość. Uczeń dorównuje dorosłym poziomem prowadzonej rozmowy. Jego sądy są dojrzałe, uzasadnione, wieloaspektowe.

10. Żwawość intelektualna. Uczeń zdolny łatwo popada w stan ekscytacji nowym problemem, obce są mu znużenie i apatia w sferze poznawczej²⁷⁸.

Różnice w definiowaniu zdolności wynikają z przyjęcia różnych postaw w szacowaniu wielkości populacji uzdolnionych – liberalnej lub konserwatywnej. Innym czynnikiem jest konceptualizowanie zdolności jako cechy pojedynczej lub jako zespołu cech oraz koncentracja na predyspozycjach lub na obserwowalnych zdolnościach wykonawczych²⁷⁹. Biorąc pod uwagę różnorodność dziecięcych uzdolnień (tak w zakresie czasu ich pojawienia się, obszarach aktywności, poziomie możliwości), różnych postaw społecznych (wynikających z wychowania – nie będących efektem uzdolnień), a także różnych trudności, których doświadczają uczniowie szczególnie uzdolnieni należy podkreślić, iż każdy uczeń uzdolniony jest inny²⁸⁰.

Każdy nauczyciel, specjalista realizuje zaplanowane działania z zakresu pomocy psychologiczno-pedagogicznej zgodnie ze swoimi zadaniami i kompetencjami. Dyrektor przedszkola pełni nadzór jako osoba odpowiedzialna za organizację pomocy oraz monitoruje przez cały okres realizację indywidualnego programu edukacyjno-terapeutycznego²⁸¹. Opracowany program precyzyjnie określa sposób prowadzenia zajęć obowiązkowych, dodatkowych i nadobowiązkowych, co z kolei ma wpływ na zaplanowanie przez nauczyciela pracującego z dzieckiem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – SPE²⁸² działań oraz rozwiązań metodycznych, w tym dostosowanie wymagań edukacyjnych. Pracujący z dzieckiem specjaliści i nauczyciele gromadzą w indywidualnej teczce każdego dziecka objętego pomocą psychologiczną dokumentację badań czynności uzupełniających, prowadzonych przez każdego specjalistę pracującego z dzieckiem w ramach pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Zajęcia dokumentowane są w dzienniku, do którego wpisuje się dzieci w porządku alfabetycznym. W dzienniku powinny znaleźć się

²⁷⁸ E. Szkurłat, A. Głowacz, M. Adamczewska, B. Dziecioł-Kurczoba, D. Maj, *Praca z uczniem uzdolnionym geograficznie Poradnik dla nauczycieli*, Warszawa 2014, s. 8-9, www.bc.ove.edu.pl, [dostęp: 20.02.2019].

²⁷⁹ J. Uszyńska-Jarmoc., *Sposoby identyfikacji rozwojowego potencjału intelektualnego a modele stymulowania rozwoju uzdolnień dzieci we wczesnym dzieciństwie*, [w:] W. Limont, J. Cieślukowska (red.), *Wybrane zagadnienia edukacji uczniów zdolnych*, t. 1, Kraków 2005, s. 118-119.

²⁸⁰ M. Jabłonowska, J. Łukasiewicz, *Model pracy z uczniem szczególnie uzdolnionym*, [w:] *Materiały dla nauczycieli, podniesienie efektywności kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami*, http://static.scholaris.pl/main-file/102/533/podniesienie_efektywnosci_66011.pdf, s. 281, [dostęp: 20.02.2019].

²⁸¹ J. Rafał-Łuniewska, *Zmiany warunków organizowania kształcenia specjalnego*, Warszawa 2015, s. 6.

²⁸² Zob. L. Albański F. Drejer A. Dzikomska-Kaczan E. Zieja, *Terapia w pracy z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Terapia w pracy z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, cz. 1, Jelenia Góra 2015, s. 6-7.

również podstawowe informacje: dane dziecka, kontakt do rodziców, program indywidualny/grupowy, tygodniowy rozkład zajęć, daty zajęć, czas trwania, realizowane tematy, ocena postępów dziecka, obecność i wnioski do dalszej pracy²⁸³. Dokumentacja sporządzana podczas pracy zespołu psychologiczno-pedagogicznego zgodna z zaleceniami ma być przekazana rodzicom ucznia –natomiast w dokumentacji przedszkola pozostaje kopia tego dokumentu. Udzielana pomoc psychologiczno-pedagogiczna powinna zakończyć się ewaluacją, czyli oceną efektywności udzielanego wsparcia. Zespół pracujący z dzieckiem zobligowany jest do sformułowania wniosków dotyczących dalszych działań mających na celu poprawę funkcjonowania dziecka²⁸⁴

Nową formą pomocy psychologiczno-pedagogicznej są zajęcia rozwijające umiejętności dziecka. Priorytetem staje się rozwijanie umiejętności uczenia się i zwiększenie efektywności działań zapewniających pomoc dziecku na bieżącym etapie edukacji. Działania te zostały zawarte między innymi w Zaleceniach Parlamentu Europejskiego Rady Unii Europejskiej (z dnia 18 grudnia 2006 roku). Adresatem wyżej wymienionych zajęć są dzieci, które wykazują niewystarczający poziom kompetencji w zakresie przyswajania wiedzy braki, trudności i osiągają nieadekwatne wyniki do swoich możliwości. Nowa forma pomocy psychologiczno-pedagogicznej zastępuje dotychczasowe zajęcia socjoterapeutyczne i może być adresowana do większej ilości dzieci. „Zawarte w Ustawie Prawo oświatowe oraz w podstawie programowej wychowania przedszkolnego, nowe zmiany prawne wzmacniają wychowawczą rolę przedszkola (...). Wskazują na potrzebę rozumienia wychowanka jako osoby integralnej a wychowanie jako całokształt wpływu wychowawcy na niego (...). Zaproponowana w ustawie definicja wychowania wskazuje na potrzebę wspierania w rozwoju ucznia, w tym fizycznego, emocjonalnego, intelektualnego, duchownego i społecznego”²⁸⁵. Zajęcia rozwijające kompetencje

²⁸³ Art. 11 Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 25 sierpnia 2017 r., w sprawie sposobu prowadzenia przez publiczne przedszkola, szkoły i placówki dokumentacji przebiegu nauczania, działalności wychowawczej i opiekuńczej oraz rodzajów tej dokumentacji, Dz. U. 2017, poz. 1646.

²⁸⁴ § 20 ust. 9 Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz. U. z 2017 r., poz. 1591).

²⁸⁵ H. Derewlana, A. Kacprzak, *Zajęcia rozwijające kompetencje emocjonalno-społeczne*, [w:] R. Cybulska, H. Derewlana, A. Kacprzak, K. Pęczek, *Uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w systemie edukacji, w świetle nowych przepisów prawa oświatowego*, Warszawa 2017, s. 38.

emocjonalno- społeczne, trwają 45 minut, grupa może liczyć maksymalnie dziesięcioro dzieci. Zastąpienie zajęć socjoterapeutycznych nowymi zajęciami wpłynie na różnorodność zajęć z dziećmi i stosowanych form zajęć mogą to być zajęcia: teatralne, plastyczne, choreoterapii, muzykoterapii. Dyrektor przedszkola, planując takie zajęcia, kieruje się zasobami zatrudnionych nauczycieli i specjalistów. W zajęciach mogą uczestniczyć wszystkie dzieci, również te, które nie posiadają orzeczenia lub opinii z poradni psychologiczno-pedagogicznej. Mogą to być dzieci z problemami adaptacyjnymi, nieśmiałe, agresywne, z zaniżoną samooceną, trudnościami w koncentracji uwagi, po sytuacji traumatycznej, przejawiające zachowanie destrukcyjne, ryzykowne (przemoc wobec innych dzieci). Do oferty pomocy psychologicznej włączona została zindywidualizowana ścieżka kształcenia i realizacji przygotowania przedszkolnego. Odpowiada ona na potrzeby rozwojowe jak i edukacyjne tych dzieci które mają trudności w funkcjonowaniu przedszkolnym. Adresatem zajęć są dzieci z problemami zdrowotnymi (choroba przewlekła, czasowa, zaburzenia zachowania, zaburzenia w funkcjonowaniu społecznym), które w dużej mierze ograniczają im uczestniczenie w zajęciach przedszkolnych, są wykluczone ze środowiska przedszkolnego- rówieśniczego (wcześniej kierowane były na indywidualne roczne przygotowanie przedszkolne lub indywidualne nauczanie). Zajęcia te realizowane są na podstawie opinii publicznych poradni psychologiczno- pedagogicznych i zgodnie z ich zaleceniami, polegają na dostosowaniu programu wychowania przedszkolnego w zakresie metod i form ich realizacji do indywidualnych potrzeb i możliwości psychofizycznych.

4.1.1. Specjalne Potrzeby Edukacyjne

Pojęcie specjalne potrzeby edukacyjne (SPE) pojawiło się już w 1978 roku w Wielkiej Brytanii w dokumencie zwanym Warnock Report i zostało upowszechnione w Deklaracji z Salamanki opublikowanej przez UNESCO w 1994 roku. Polska, jako państwo członkowskie, zobowiązała się do respektowania zawartych w niej postanowień, a dowodem na to są akty wykonawcze ustawy o systemie oświaty. Gwarantują one dzieciom i młodzieży prawo do uzyskania w szkole opieki i pomocy uwzględniającej indywidualne możliwości oraz specjalne potrzeby edukacyjne. Termin „specjalne potrzeby edukacyjne” wprowadzono dla określenia szerszego zakresu zjawisk, obejmuje bowiem zarówno potrzeby wynikające

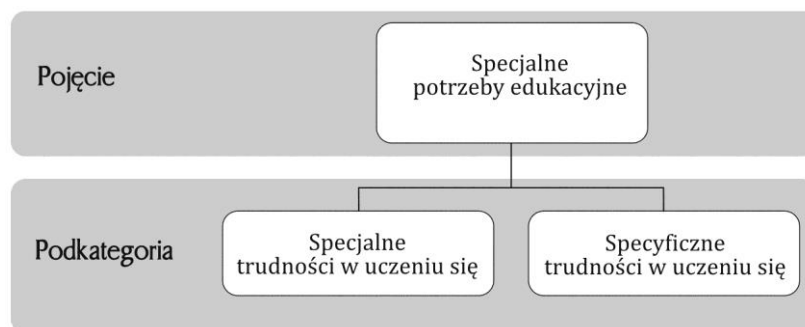
z niepełnosprawności, niedostosowania społecznego, zagrożenia tymże niedostosowaniem, szczególnych uzdolnień, specyficznych trudności w uczeniu się, zaburzeń komunikacji językowej, choroby przewlekłej, sytuacji kryzysowych lub traumatycznych, niepowodzeń edukacyjnych, zaniedbań środowiskowych związanych z sytuacją bytową ucznia i jego rodziny, sposobem spędzania wolnego czasu, kontaktami środowiskowymi, trudności adaptacyjnych związanych z różnicami kulturowymi lub ze zmianą środowiska edukacyjnego, w tym wynikających z wcześniejszego kształcenia za granicą.

„Uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi to taki, którego potrzeby wynikają z zaburzeń lub deficytów rozwojowych, u podstaw których leżą trudności w nabywaniu wiedzy i umiejętności, ale także taki, którego potrzeby wynikają z wysokiego potencjału intelektualnego, ciekawości świata, szeroko pojętych zainteresowań ogólnych lub ściśle określonych, rozwiniętych umiejętności poznawczych, samodzielnego myślenia i uwagi, co stanowi fundament pracy i pasji do nauki ucznia zdolnego i uzdolnionego”²⁸⁶.

Specjalne trudności w uczeniu się odnoszą się do uczniów z zaburzeniami i odchyleniami rozwojowymi o różnej etiologii, którzy wymagają organizowania specjalnego procesu edukacyjnego. Do grupy tej zaliczamy: dzieci niewidome, niedowidzące, niesłyszące, niedosłyszące, z chorobą przewlekłą, z zaburzeniami psychicznymi, z niepełnosprawnością ruchową, z niepełnosprawnością intelektualną, z autyzmem, uczniów niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem oraz uzależnionych i z zaburzeniami zachowania. Natomiast specyficzne trudności w uczeniu się odnoszą się do uczniów w normie intelektualnej, charakteryzujących się specyficznym funkcjonowaniem poznawczo-percepcyjnym, co stanowi przyczynę trudności w uczeniu się²⁸⁷.

²⁸⁶ J. Skibska, *Dziecko ze Specjalnymi Potrzebami Edukacyjnymi (SPE) w Przedszkolu i Szkole – zmiany systemowe*, s. 99-100, http://depot.ceon.pl/bitstream/handle/12345_6789/7781/Dziecko_ze_specjalnymi_potrzebami_300_50.pdf?sequence=1&isAllowed=y, [dostęp: 20.02. 2019]

²⁸⁷ J. Głodkowska, *Model kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – różnice nie mogą dzielić*, [w:] *Podniesienie efektywności kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Materiały szkoleniowe*, cz. 1, Warszawa 2010, s. 34.



Schemat 1. Podkategorie pojęcia specjalnych potrzeb edukacyjnych wg Warnock²⁸⁸

Źródło: opracowanie na podstawie: M. Warnock, *Special Educational Needs. Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*, London 1978, [w:] J. Skibska, *Dziecko ze Specjalnymi Potrzebami Edukacyjnymi (SPE) w Przedszkolu i Szkole – zmiany systemowe*, s. 99.

Pomoc psychologiczno-pedagogiczna udzielana jest (zgodnie z nowymi rozporządzeniami Ministra Edukacji Narodowej²⁸⁹) dzieciom, które posiadają orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego, to uczniowie niepełnosprawni (w rozumieniu prawa oświatowego) oraz uczniowie niedostosowani społecznie lub zagrożeni niedostosowaniem; posiadające orzeczenie innego typu (o potrzebie indywidualnego, obowiązkowego rocznego przygotowania przedszkolnego lub potrzebie indywidualnego nauczania dzieci i młodzieży) lub opinię poradni psychologiczno-pedagogicznej; bez orzeczenia lub opinii, u których rozpoznanie specjalnych potrzeb edukacyjnych zostało dokonane na poziomie przedszkola, szkoły lub placówki oświatowej. Praca z dziećmi o SPE w świetle badań to bardzo poważne wyzwanie dla wychowawców. Udana inkluzja dzieci, które odbiegają od normy intelektualnej, społecznej, czy też psychospołecznej należy do złożonych kwestii i musi mieć charakter wieloaspektowy. „Specjalne potrzeby edukacyjne nie tworzą jednorodnego obrazu – należą do tej grupy zarówno dzieci szczególnie uzdolnione (uczące się

²⁸⁸ Termin „uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi” po raz pierwszy został użyty w raporcie Mary Warnock w 1978 roku. Autorka zwraca uwagę na istnienie w tym pojęciu dwóch podkategorii specjalnych trudności w uczeniu się oraz specyficznych trudności w uczeniu się. Zob. M. Warnock, *Special Educational Needs. Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*, Her Majesty's Stationery Office, London 1978.

²⁸⁹ Zob. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 sierpnia 2017 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz. U. z 2017 r., poz. 1643); Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz. U. z 2017 r., poz. 1591); Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 sierpnia 2017 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym (Dz. U. z 2017 r., poz. 1652); Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym (Dz. U. z 2017 r., poz. 1578).

szybko i łatwo), jak i niepełnosprawne intelektualnie, mające poważne trudności z opanowaniem nawet podstawowej wiedzy i umiejętności. Ogromne zróżnicowanie i waga problemów tej populacji sprawia, że nauczyciele często będą potrzebować wsparcia w radzeniu sobie z nimi, niezależnie, czy te „specjalne” potrzeby mają formalny status, czy też nie”²⁹⁰. W Polsce, zgodnie z Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach, specjalne potrzeby edukacyjne wynikają z potrzeby udzielenia uczniom pomocy psychologiczno-pedagogicznej polegającej na rozpoznawaniu i zaspokajaniu indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych ucznia oraz rozpoznawaniu indywidualnych możliwości psychofizycznych ucznia, wynikających w szczególności: z niepełnosprawności – zgodnie z Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 24 lipca 2015 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym dziećmi niepełnosprawnymi są dzieci: niesłyszące, słabosłyszące, niewidome, słabowidzące, z niepełnosprawnością ruchową, w tym z afazją, z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim, umiarkowanym lub znacznym, z autyzmem, w tym z zespołem Aspergera i z niepełnosprawnościami sprzężonymi²⁹¹. Zadaniem placówki w pracy z dzieckiem ze SPE powinno się skupiać się na pomocy psychologiczno-pedagogicznej, koncentrującej się na rozpoznaniu możliwości psychofizycznych i zaspokajaniu indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych.

Niektóre dzieci ze SPE oprócz pomocy psychologiczno-pedagogicznej wymagają zastosowania specjalnych metod pracy, innej organizacji nauki, czy też dodatkowych nakładów finansowych, dlatego też dla tych dzieci opracowuje się Indywidualne Programy Edukacyjno-Terapeutyczne (IPET). Rozporządzenie określa jak ma wyglądać organizacja kształcenia specjalnego w przedszkolach ogólnodostępnych, integracyjnych i specjalnych. Zawiera informacje o wielospecjalistycznej

²⁹⁰ P. Plichta, *Przemoc rówieśnicza i uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – uwarunkowania i propozycje rozwiązań profilaktycznych*, „Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka” 2016, t. 15, nr 1, s. 28. <http://dzieckokrzywdzone.fdds.pl/index.php/DK/article/view/548/413>, [dostęp: 14.02.2019].

²⁹¹ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2013 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach, Dz. U. 2013 poz. 532.

ocenie i tworzeniu IPET-u²⁹². Rozporządzenie dokładnie precyzuje, kto udziela pomocy, formy udzielanej pomocy, opisuje zadania pedagoga, psychologa, logopedy

Indywidualny program edukacyjno-terapeutyczny powinien zawierać:

1. imię (imiona) i nazwisko dziecka,
2. nazwę przedszkola,
3. informację dotyczącą orzeczenia lub opinii albo stwierdzonej potrzeby objęcia ucznia pomocą psychologiczno-pedagogiczną, wynikającą z przeprowadzonych przez nauczycieli i specjalistów działań pedagogicznych,
4. zakres, w którym dziecko wymaga pomocy psychologiczno-pedagogicznej,
5. zalecane przez zespół formy, sposoby i okresy udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej,
6. ustalone przez dyrektora formy, sposoby i okresy udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej oraz wymiar godzin, w którym poszczególne formy będą realizowane,
7. ocenę efektywności pomocy psychologiczno-pedagogicznej udzielanej dziecku,
8. terminy spotkań zespołu,
9. podpisy osób biorących udział w poszczególnych spotkaniach zespołu²⁹³.

Zgodnie z § 6 ust. 1 Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 24 lipca 2015 r. indywidualny program edukacyjno-terapeutyczny określa m.in. zakres i sposób dostosowania odpowiednio programu wychowania przedszkolnego oraz wymagań edukacyjnych do indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych dziecka, w szczególności przez zastosowanie odpowiednich metod i form pracy z dzieckiem; zintegrowane działania nauczycieli i specjalistów, prowadzących zajęcia z dzieckiem, w tym w przypadku:

²⁹² Art. 47 ust. 1 pkt 5 ustawy Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej. (Dz. U. z 2017 r. poz. 1591)

²⁹³ <http://www.kuratorium.waw.pl/pl/kuratorium/wydzialy-i-delegatury/delegatury/siedlce/informacje-regionalne/5136,Wzor-karty-indywidualnych-potrzeb-ucznia-i-planu-dzialan-wspierajacych.html>, [dostęp: 10.09.2018].

- a) dziecka niepełnosprawnego – działania mają mieć charakter rewalidacyjny,
- b) dziecka niedostosowanego społecznie – charakter resocjalizacyjny,
- c) dziecka zagrożonego niedostosowaniem społecznym – należy objąć działaniami o charakterze socjoterapeutycznym. Ustalone powinny też być formy i okres udzielania dziecku lub uczniowi pomocy psychologiczno-pedagogicznej oraz wymiar godzin, w którym poszczególne formy pomocy będą realizowane a także działania wspierające rodziców dziecka oraz w zależności od potrzeb zakres współdziałania z poradniami psychologiczno-pedagogicznymi, w tym poradniami specjalistycznymi, placówkami doskonalenia nauczycieli, organizacjami pozarządowymi oraz innymi instytucjami działającymi na rzecz rodziny, dzieci i młodzieży²⁹⁴.

IPET opracowujemy dla dzieci posiadających orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego (z niepełnosprawnością, z niedostosowaniem społecznym lub zagrożonych niedostosowaniem społecznym). IPET powinien uwzględniać zalecenia zawarte w orzeczeniu oraz powinien być dostosowany do indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych dziecka/ucznia. Zgodnie z § 6 ust. 5 wskazanego Rozporządzenia program opracowuje się w terminie:

- 1) do 30 września roku szkolnego, w którym dziecko rozpoczyna od początku roku szkolnego realizowanie wychowania przedszkolnego albo kształcenie odpowiednio w przedszkolu, innej formie wychowania przedszkolnego, szkole lub ośrodku,
- 2) 30 dni od dnia złożenia w przedszkolu, innej formie wychowania przedszkolnego, szkole lub ośrodku orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego,
- 3) 30 dni przed upływem okresu, na jaki został opracowany poprzedni program – w przypadku, gdy dziecko/uczeń kontynuuje wychowanie przedszkolne albo kształcenie odpowiednio w danym przedszkolu, danej innej formie wychowania przedszkolnego, danej szkole lub ośrodku.

²⁹⁴ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 24 lipca 2015 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym, Dz. U. z 2015 r., poz. 1113.

W przypadku ucznia posiadającego orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego planowanie i koordynowanie udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej m.in. w przedszkolu, w tym ustalenie dla ucznia form udzielania tej pomocy, okres ich udzielania oraz wymiar godzin, w którym poszczególne formy będą realizowane, jest zadaniem zespołu²⁹⁵. W praktyce więc zespół dla każdego dziecka objętego kształceniem specjalnym przygotowuje indywidualny program edukacyjno-terapeutyczny (IPET)²⁹⁶. Ustala się w nim m.in. konkretne formy i okres udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej oraz wymiar godzin, w którym poszczególne formy będą realizowane. W skład odpowiedzialnego za powyższe zadanie zespołu wchodzi nauczyciele i specjaliści, prowadzący zajęcia z uczniem. Pracę zespołu koordynuje nauczyciel lub specjalista prowadzący zajęcia z uczniem – wyznaczony przez dyrektora przedszkola lub osobę kierującą inną formą wychowania przedszkolnego. Dodatkowo zadaniem zespołu jest dokonanie, co najmniej dwa razy w roku szkolnym, okresowej wielospecjalistycznej oceny poziomu funkcjonowania ucznia. Jeżeli dokonana ocena wykaże, że udzielana dotychczas pomoc psychologiczno-pedagogiczna jest niewystarczająca zespół zobligowany jest do modyfikacji programu w tym zakresie²⁹⁷.

Dokładnie o indywidualnym programie mowa jest w § 6 Rozporządzenia Ministra Edukacji z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym (Dz. U. z 2017 r., poz. 1578). Zgodnie z tą regulacją program określa:

- 1) zakres i sposób dostosowania programu wychowania przedszkolnego do indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych ucznia, w szczególności przez zastosowanie odpowiednich metod i form pracy z uczniem,

²⁹⁵ § 21 Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz. U. z 2017 r., poz. 1591).

²⁹⁶ IPET zastąpił funkcjonującą na podstawie uchylonego Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17. Listopada 2010 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach szkołach i placówkach (Dz. U. nr. 228, poz. 1487) kartę indywidualnych potrzeb ucznia (KIP).

²⁹⁷ R. Cybulska, H. Derewlana, A. Kacprzak, K. Pęczek, *Uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w systemie edukacji w świetle nowych przepisów prawa oświatowego*, Warszawa 2017, s. 17.

- 2) zintegrowane działania nauczycieli i specjalistów prowadzących zajęcia z uczniem, ukierunkowane na poprawę funkcjonowania ucznia, w tym – w zależności od potrzeb – na komunikowanie się ucznia z otoczeniem z użyciem wspomagających i alternatywnych metod komunikacji (AAC), oraz wzmacnianie jego uczestnictwa w życiu przedszkolnym. W tym przypadku:
 - a) ucznia niepełnosprawnego – działania o charakterze rewalidacyjnym,
 - b) ucznia niedostosowanego społecznie – działania o charakterze resocjalizacyjnym,
 - c) ucznia zagrożonego niedostosowaniem społecznym – działania o charakterze socjoterapeutycznym,
- 3) formy i okres udzielania uczniowi pomocy psychologiczno-pedagogicznej oraz wymiar godzin, w którym poszczególne formy pomocy będą realizowane,
- 4) działania wspierające rodziców ucznia oraz – w zależności od potrzeb – zakres współdziałania z poradniami psychologiczno-pedagogicznymi, w tym poradniami specjalistycznymi, placówkami doskonalenia nauczycieli, organizacjami pozarządowymi, innymi instytucjami oraz podmiotami działającymi na rzecz rodziny, dzieci i młodzieży, a w przypadku przedszkoli, innych form wychowania przedszkolnego,
- 5) zajęcia rewalidacyjne, resocjalizacyjne i socjoterapeutyczne oraz inne zajęcia odpowiednie ze względu na indywidualne potrzeby rozwojowe i edukacyjne oraz możliwości psychofizyczne ucznia,
- 6) zakres współpracy nauczycieli i specjalistów z rodzicami ucznia w realizacji przez przedszkole, oddział przedszkolny w szkole podstawowej, inną formę wychowania przedszkolnego wskazanych zadań,
- 7) w przypadku uczniów niepełnosprawnych – w zależności od potrzeb – rodzaj i sposób dostosowania warunków organizacji kształcenia do rodzaju niepełnosprawności ucznia, w tym w zakresie wykorzystywania technologii wspomagających to kształcenie,
- 8) w zależności od indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych ucznia wskazanych w orzeczeniu

o potrzebie kształcenia specjalnego lub wynikających z wielospecjalistycznych ocen – wybrane zajęcia wychowania przedszkolnego lub zajęcia edukacyjne, które są realizowane indywidualnie z uczniem lub w grupie liczącej do 5 uczniów.

Każde przedszkole zobowiązane jest do indywidualizacji kształcenia oraz zapewnienia wszystkim dzieciom – wychowankom wsparcia stosownie do ich potrzeb. Pomoc udzielana przez placówki to nie tylko pomoc skoncentrowana na dziecku, ale jego rodzinie w formie porad czy konsultacji ma pomoc rodzicom w rozwiązywaniu problemów wychowawczych, dydaktycznych. Obejmuje także szkolenia i warsztaty dla nauczycieli czy specjalistów zatrudnionych w przedszkolu²⁹⁸. Dyrektor może w tej kwestii wystąpić z wnioskiem o wsparcie merytoryczne dla nauczycieli do poradni psychologiczno- pedagogicznej oraz placówki doskonalenia nauczycieli, w celu wzmocnienia wsparcia i poprawy jakości udzielanej pomocy²⁹⁹.

4.1.2. Rola specjalistów zatrudnionych w ramach pomocy psychologiczno-pedagogicznej w placówkach przedszkolnych

Za organizację pomocy psychologiczno-pedagogicznej odpowiedzialny jest dyrektor placówki, a udzielać jej mają nauczyciele, wychowawcy oraz specjaliści, wśród których wyróżnić należy psychologów, pedagogów, logopedów, doradców zawodowych oraz terapeutów pedagogicznych³⁰⁰. Wszyscy specjaliści realizują zadania, które zostały wyznaczone przez dyrektora placówki, prowadzą wspólnie z innymi nauczycielami zajęcia edukacyjne, realizują program działań, udzielają pomocy nauczycielom w doborze metod i form pracy z dzieckiem. Dyrektor przedszkola w ramach pomocy psychologiczno- pedagogicznej powinien zapewnić dzieciom warunki do edukacji, sprzęt specjalistyczny środki dydaktyczne,

²⁹⁸ § 2 ust. 3, § 6 ust 5-6 § 28 Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych *przedszkolach, szkołach i placówkach* (Dz. U. z 2017 r., poz. 1591)

²⁹⁹ § 28 Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz. U. z 2017 r., poz. 1591).

³⁰⁰ K. Marciniak-Paprocka, *Zmiany wprowadzone w organizacji i udzielaniu pomocy psychologiczno-pedagogicznej uczniom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi po 30 kwietnia 2013 roku*, „Student Niepełnosprawny. Szkice i Rozprawy” 2013, z. 13(6), s. 80.

dostosowane do indywidualnych potrzeb edukacyjnych i psychofizycznych dziecka posiadających orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego³⁰¹.

Zgodnie z Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z 30 kwietnia 2013 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach osobami, które mogą wystąpić z inicjatywą pomocy dla ucznia są: rodzice ucznia, nauczyciele bądź wychowawcy, poradnia psychologiczno-pedagogiczna, asystent edukacji romskiej oraz pomoc nauczyciela, pielęgniarka szkolna bądź środowiskowa, pracownik socjalny, asystent rodziny oraz kurator sądowy³⁰². W nowelizacji tego rozporządzenia zostały bardzo jasno przedstawione zadania pedagoga i psychologa, logopedy, doradcy zawodowego, także terapeuty pedagogicznego. Rozporządzenie wskazuje, iż do zadań pedagoga i psychologa w przedszkolu, szkole i placówce należy w szczególności:

- 1) prowadzenie badań i działań diagnostycznych uczniów, w tym diagnozowanie indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych uczniów w celu określenia przyczyn niepowodzeń edukacyjnych oraz wspierania mocnych stron uczniów,
- 2) diagnozowanie sytuacji wychowawczych w przedszkolu, szkole lub placówce w celu rozwiązywania problemów wychowawczych oraz wspierania rozwoju uczniów,
- 3) udzielanie pomocy psychologiczno-pedagogicznej w formach odpowiednich do rozpoznanych potrzeb,
- 4) podejmowanie działań z zakresu profilaktyki uzależnień i innych problemów dzieci i młodzieży,
- 5) minimalizowanie skutków zaburzeń rozwojowych, zapobieganie zaburzeniom zachowania oraz inicjowanie różnych form pomocy w środowisku szkolnym i pozaszkolnym uczniów,
- 6) inicjowanie i prowadzenie działań mediacyjnych i interwencyjnych w sytuacjach kryzysowych,

³⁰¹ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej. (Dz. U. Z 2017r. poz. 1591).

³⁰² Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 30 kwietnia 2013 roku w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach, Dz. U. nr 0 z 2013 r., poz. 532.

- 7) pomoc rodzicom i nauczycielom w rozpoznawaniu i rozwijaniu indywidualnych możliwości, predyspozycji i uzdolnień uczniów,
- 8) wspieranie nauczycieli, wychowawców grup wychowawczych i innych specjalistów w udzielaniu pomocy psychologiczno-pedagogicznej³⁰³.

Odnosząc się do działań logopedy w przedszkolu, szkole i placówce rozporządzenie wskazuje, że jego zadaniem jest:

- 1) diagnozowanie logopedyczne, w tym prowadzenie badań przesiewowych w celu ustalenia stanu mowy uczniów,
- 2) prowadzenie zajęć logopedycznych oraz porad i konsultacji dla uczniów i rodziców w zakresie stymulacji rozwoju mowy uczniów i eliminowania jej zaburzeń,
- 3) podejmowanie działań profilaktycznych zapobiegających powstawaniu zaburzeń komunikacji językowej we współpracy z rodzicami uczniów,
- 4) wspieranie nauczycieli, wychowawców grup wychowawczych i innych specjalistów w udzielaniu pomocy psychologiczno-pedagogicznej.

W § 26 rozporządzenia normuje się zadania terapeuty pedagogicznego określając je jako:

- 1) prowadzenie badań i działań diagnostycznych uczniów z zaburzeniami i odchyleniami rozwojowymi lub specyficznymi trudnościami w uczeniu się,
- 2) prowadzenie zajęć korekcyjno-kompensacyjnych oraz innych zajęć o charakterze terapeutycznym,
- 3) podejmowanie działań profilaktycznych zapobiegających niepowodzeniom edukacyjnym uczniów, we współpracy z rodzicami uczniów,
- 4) wspieranie nauczycieli, wychowawców grup wychowawczych i innych specjalistów w udzielaniu pomocy psychologiczno-pedagogicznej³⁰⁴.

³⁰³ § 23. Rozporządzenia MEN z 30 kwietnia 2013 roku w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz. U. nr 0 z 2013 r., poz. 532).

³⁰⁴ §24, i 26 Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z 30 kwietnia 2013 roku w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach, Dz. U. z 2013 r., poz. 532.

Wzajemna współpraca powołanych członków zespołu, udzielających wsparcia podczas różnorodnych form pracy z dzieckiem jest efektywna wtedy, gdy angażuje wszystkie osoby wchodzące w skład zespołu. Gwarancją osiągnięcia jak najlepszego sukcesu – na miarę możliwości indywidualnych dziecka, któremu pomoc jest udzielana jest to by wszyscy członkowie zespołu wykorzystywali swoje kompetencje i wiedzę w celu zrealizowania planu pomocy. Praca zespołowa ułatwia ujednoczenie działań na linii przedszkole-dom – inne instytucje biorące udział w realizacji wsparcia. Rozeznanie wszystkich osób w sytuacji dziecka powoduje, że wszyscy powinni być zgodni co do zakresu i sposobu dostosowania wymagań edukacyjnych, wynikających z rozpoznanych potrzeb i możliwości dziecka i jego rodziny. Źródłem informacji nie powinna być tylko obserwacja, wydana opinia czy orzeczenie, ale opinia specjalistów pracujących w placówce, wywiad z rodzicami oraz innymi osobami/instytucjami (pracownik socjalny, asystent rodziny, kurator sądowy) mającymi kontakt z dzieckiem. Wnikliwa analiza całej dokumentacji będzie podstawą do ustalenia zakresu pomocy i wsparcia. Wielospecjalistyczna ocena poziomu funkcjonowania dziecka³⁰⁵ powinna uwzględnić: rozwój fizyczny dziecka, rozwój intelektualny i rozwój społeczno-emocjonalny. Zwiększać powinna także ocenę dotyczącą mocnych stron dziecka, predyspozycji oraz zainteresowań i uzdolnień. Zakres wsparcia i pomocy zaplanowany przez powołany zespół, powinien odpowiadać indywidualnym potrzebom edukacyjno- terapeutycznym, wskazywać bariery i ograniczenia utrudniające funkcjonowanie w przedszkolu, a także efekty podejmowanych działań w celu przezwyciężenia trudności³⁰⁶.

Od 2016 roku w rozporządzeniu wprowadzony został zapis, iż w przedszkolach ogólnodostępnych, innych formach wychowania przedszkolnego, do których uczęszczają dzieci z autyzmem, w tym z zespołem Aspergera, z niepełnosprawnościami sprzężonymi, od 1 stycznia 2016r. zatrudnia się dodatkowo: nauczycieli posiadających kwalifikacje w zakresie pedagogiki specjalnej w celu współorganizowania kształcenia uczniów niepełnosprawnych lub specjalistów, lub asystenta nauczyciela, lub pomoc nauczyciela, z uwzględnieniem realizacji zaleceń zawartych

³⁰⁵ §6 ust. 10 Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym (Dz. U. z 2017 r., poz. 1578).

³⁰⁶ Ibidem.

w orzeczeniu o potrzebie kształcenia specjalnego. Zgodnie z dotychczasowymi regulacjami powyższych specjalistów wspomagających pracę z uczniami z pozostałymi niepełnosprawnościami można zatrudnić w szkole za zgodą organu prowadzącego³⁰⁷.

Współpraca z poradnią psychologiczno-pedagogiczną, w tym poradnią specjalistyczną gwarantuje profesjonalne wsparcie w rozwiązywaniu problemów edukacyjno-wychowawczych poprzez prowadzenie działań diagnostycznych, terapeutycznych, wydawanie opinii i orzeczeń, a także realizację działań profilaktycznych. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 lutego 2013 r. w sprawie szczegółowych zasad działania publicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych, w tym publicznych poradni specjalistycznych stwierdza, że: do zadań poradni należy:

- 1) diagnozowanie dzieci i młodzieży,
- 2) udzielanie dzieciom i młodzieży oraz rodzicom bezpośredniej pomocy psychologiczno-pedagogicznej,
- 3) realizowanie zadań profilaktycznych oraz wspierających wychowawczą i edukacyjną funkcję przedszkola, szkoły i placówki, w tym wspieranie nauczycieli w rozwiązywaniu problemów dydaktycznych i wychowawczych,
- 4) organizowanie i prowadzenie wspomaganie przedszkoli, szkół i placówek w zakresie realizacji zadań dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych³⁰⁸.

Na mocy rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 6 sierpnia 2015 r. w sprawie wymagań wobec szkół i placówek³⁰⁹, od 1 stycznia 2016 r. placówki doskonalenia nauczycieli, poradnie psychologiczno-pedagogiczne oraz biblioteki pedagogiczne obowiązkowo prowadzą kompleksowe wspomaganie przedszkoli.

Każda placówka (ogólnodostępna, integracyjna i specjalna) ma obowiązek zapewnienia każdemu dziecku obowiązkowych i dodatkowych zajęć edukacyjnych,

³⁰⁷ J. Rafał-Łuniewska, *Zmiany warunków organizowania kształcenia specjalnego*, Warszawa 2015, s. 8.

³⁰⁸ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 lutego 2013 r. w sprawie szczegółowych zasad działania publicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych, w tym publicznych poradni specjalistycznych, Dz. U. 2013, poz. 199.

³⁰⁹ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 6 sierpnia 2015 r. w sprawie wymagań wobec szkół i placówek, Dz. U. z 2015 r., poz. 1214.

zajęć rewalidacyjnych oraz pomocy psychologiczno-pedagogicznej w tym w szczególności realizację zaleceń zawartych w orzeczeniu o potrzebie kształcenia specjalnego poprzez odpowiednio stworzone warunki do nauki, wyposażenie w sprzęt specjalistyczny i środki dydaktyczne umożliwiające realizację programu nauczania oraz programu wychowawczego i profilaktyki. Pozwolić ma to na wykorzystanie odpowiednich form i metod pracy, integrację ze środowiskiem rówieńczym, przygotowanie uczniów do samodzielności w życiu dorosłym, pomoc rodzicom uczniów niepełnosprawnych w zakresie doskonalenia umiejętności niezbędnych we wspieraniu rozwoju ich dzieci³¹⁰. Podstawową zasadą, którą należy się kierować pracując z dzieckiem uzdolnionym jest taka organizacja kształcenia, która odpowiada indywidualnym potrzebom poznawczym, społecznym i emocjonalnym ucznia. Wiąże się to z dostępem do różnorodnych źródeł wiedzy, odpowiednich dla ucznia metod i form nauczania, stwarzanie okazji do rozwoju emocjonalnego i społecznego. „Indywidualizacja na etapie przedszkolnym wiąże się z wykształceniem w dziecku poczucia odrębności i niezależności, dlatego dostrzeganie i docenianie dziecka i jego pomysłów sprzyja wzrostowi samooceny i rozbudza jego motywację do różnorodnych działań, relacji społecznych, poczucia więzi z rówieśnikami, znajdowania i wypracowania wspólnych form zabawy i wdrożenia tolerancji dla różnorodności”³¹¹.

4.2. Organizacja i przebieg współpracy pracowników z rodzicami w ramach pomocy psychologiczno-pedagogicznej

Reformy edukacji w Polsce nałożyły na placówki oświatowe wiele nowych obowiązków, również w tak ważnym aspekcie, jak budowanie relacji z rodzicami. Reformy zobowiązują na dyrektora placówki do określonych zasad współpracy nauczycieli z rodzinami odzwierciedlenia tego w statutach placówki. Wiele prowadzonych na świecie badań potwierdza, że angażowanie się rodziców w pracę placówki

³¹⁰ J. Wrona, *Kształcenie uczniów niepełnosprawnych*, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Departament Zwiększania Szans Edukacyjnych, [https:// docplayer.pl/6888924-Edukacja-wlaczaj-aca-uczniow-niepelnosprawnych.html](https://docplayer.pl/6888924-Edukacja-wlaczaj-aca-uczniow-niepelnosprawnych.html), [dostęp: 21.02.2009].

³¹¹ M. Jabłonowska, J. Łukasiewicz, *Model pracy z uczniem szczególnie uzdolnionym*, [w:] *Materiały dla nauczycieli, podniesienie efektywności kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami*, http://static.scholaris.pl/main-file/102/533/podniesienie_efektywnosci_66011.pdf s. 296, [dostęp: 21.02.2019].

oświatowej pozytywnie wpływa na wyniki w edukacji i zachowanie dziecka. Zrozumiano to także w Polsce i poprzez reformę edukacji uczyniono pierwszy krok do poprawy i zacieśnienia relacji szkoły i rodziców³¹².

Współpracę przedszkola z rodzicami regulują m.in. takie akty prawne jak:

- Konwencja o Prawach Dziecka³¹³,
- Konstytucja Rzeczypospolitej Polski³¹⁴,
- Kodeks Rodzinny i Opiekuńczy³¹⁵,
- Ustawa o Systemie Oświaty³¹⁶,
- Europejska Karta Praw i Obowiązków Rodziców (EPA)³¹⁷,
- Powszechna Deklaracja Praw Dziecka³¹⁸,
- Karta Praw Rodziny³¹⁹.

W ustawodawstwie z zakresu systemu oświaty można znaleźć wytyczne dla dyrektorów szkół/przedszkoli i nauczycieli o obowiązkach względem rodziców. Generalnie, zreformowany system edukacji zakłada dużą aktywność rodziców w placówce, uznaje ich prawo do współdecydowania o wielu aspektach edukacji ich dziecka, podkreśla potrzebę utrzymywania pozytywnych, partnerskich relacji rodziców i nauczycieli. Wszystkie działania podejmowane są w celu podniesienia jakości edukacji, wzrostu efektów edukacyjno-wychowawczych dzieci oraz wyrobienia w dzieciach pozytywnej postawy wobec placówki³²⁰.

Obowiązujący system prawny zakłada „spójność działań wychowawczych pomiędzy placówką oświatową a rodziną”³²¹. Pojawia się konieczność uzupełniania

³¹² M. Banasiak, *Współpraca rodziców ze szkołą w kontekście reformy edukacji w Polsce*, Toruń 2013, s. 5. Zob. też J. Rafał-Łuniewska, *Wspieranie dziecka ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi razem – rodzice i szkoła*, s.17, <http://www.zsl-goraj.cil.pl/dokumenty/wdsp.pdf>, [dostęp: 11.04.2017].

³¹³ Konwencja o Prawach Dziecka przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych dnia 20 listopada 1989 r., Dz. Dz. U. 1991.120.526 ze zm.

³¹⁴ Konstytucja Rzeczypospolitej Polski z dnia 2 kwietnia 1997 r., Dz. U. z 1997 r. nr 78, poz. 483 ze zam.

³¹⁵ Ustawa z dnia 25 lutego 1964 r. Kodeks rodzinny i opiekuńczy, tj. Dz. U. 2017, poz. 682 ze zam.

³¹⁶ Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty, tj. Dz. U. 2016 poz. 1943 ze zam.

³¹⁷ Europejska Karta Praw i Obowiązków Rodziców, http://www.kuratorium.bydgoszcz.uw.gov.pl/download/zal_00000409_01_04.pdf, [dostęp: 11.04.2017].

³¹⁸ Konwencja o Prawach Dziecka przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych dnia 20 listopada 1989 r., Dz. U.1991.120.526

³¹⁹ Karta Praw Rodziny, Przedruk 7, „L'Osservatore Romano” 1983, nr 10 – wersja polska – październik, http://www.srk.opoka.org.pl/srk/srk_plik_i/karta.htm, [dostęp:21.02.2019].

³²⁰ J. Rafał-Łuniewska, *Wspieranie dziecka ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi razem – rodzice i szkoła*, s. 19, Ośrodek Rozwoju Edukacji, <http://www.zsl-goraj.cil.pl/dokumenty/wdsp.pdf>, [dostęp: 11.04.2017].

³²¹ Ministerstwo Edukacji Narodowej o wychowaniu w szkole, Warszawa, 1999, s. 10.

przez szkołę/przedszkole wychowawczej roli rodziny. Rodzice dzieci przed podjęciem nauki przez dziecko w danej placówce powinni zostać poinformowani m.in. o kodeksie wymagań edukacyjnych i wychowawczych, jakie stawia placówka. „Rodzice, którzy są pierwszymi wychowawcami, mają prawo decydowania o całym procesie wychowania dziecka, również o tym jego nurcie, który rozgrywa się w szkole, stąd powinni mieć możliwość poznania programu wychowawczego szkoły i wpływania na jego kształt”³²². Szkoła/przedszkole powinna również informować rodziców o wszelkich zmianach zachodzących w placówce. Specjaliści, nauczyciele, personel powinni wspomagać rodziców oraz współpracować ze sobą nie tylko w zakresie wychowania, nauczania ale również profilaktyki. Współpraca rodziców z placówką, polega na wzajemnym szacunku i partnerstwie – umożliwi to rodzicom otrzymanie konkretnych korzyści: rzetelnych informacji o dziecku, porad, konsultacji, szkoleń, warsztatów czy zebrań³²³.

Zarówno obowiązujące przepisy, jak i praktyka pracowników oświaty wskazuje, iż wspieranie rodziców powinno być ukierunkowane na rozwiązywanie problemów wychowawczych i dydaktycznych oraz podnosić ich umiejętności wychowawcze, a w konsekwencji – zwiększać efektywność pomocy psychologiczno-pedagogicznej dla dzieci³²⁴. Rodzina, w której pojawiło się dziecko z pewnymi dysfunkcjami, potrzebuje wsparcia społecznego oraz szerokiej pomocy, by poprawić jego sytuację i stworzyć mu lepsze warunki. Małgorzata Kościelska wśród podstawowych potrzeb rodzin wychowujących niepełnosprawne dziecko wymienia:

- akceptację społeczną,
- znalezienie właściwego miejsca dla dziecka w systemie służb opiekuńczych, edukacyjnych i rewalidacyjnych,
- wyczerpującą informację,
- specjalistyczną pomoc nakierowaną na dziecko i samych rodziców,

³²² Ministerstwo Edukacji Narodowej o programie wychowawczym szkoły, MEN, Warszawa 2001, s. 3. <https://repozytorium.umk.pl/bitstream/handle/item/526/Małgorzata%20Banasiak%20książka.pdf?sequence=1>, [dostęp: 28.11.2018]. M. Banasiak, *Współpraca rodziców ze szkołą...*, op. cit., s. 20.

³²³ Zob. więcej M. Banasiak, *Współpraca rodziców ze szkołą...*, op. cit., s. 20-22. <https://repozytorium.umk.pl/bitstream/handle/item/526/Ma%20c5%82gorzata%20Banasiak%20ksi%20c4%85zka.pdf?sequence=1>, [dostęp: 21.02.2019].

³²⁴ J. Rafał-Łuniewska, *Wspieranie dziecka ze specjalnymi potrzebami*, op. cit.

- wspólnotę – grupę dającą poczucie więzi, a także modelującą wzorce konstruktywnego radzenia sobie z nietypową sytuacją³²⁵.

Wyjątkowego wsparcia wymaga rodzina, gdy dziecko niepełnosprawne zaczyna wchodzić w okres wczesnoszkolny. Obecny system edukacji sytuuje rodzica jako decydenta w wyborze sposobu kształcenia dziecka. Fundamentalnym założeniem reformy oświatowej jest pomocnicza rola szkoły wobec domu rodzinnego. Rodzice dzieci niepełnosprawnych tworzą grupę właśnie dlatego, że u ich syna lub córki występują dysfunkcje rozwojowe. Za M. Chodkowską można stwierdzić, że: „Wychowanie dzieci niepełnosprawnych podlega takim samym zasadom co wychowanie dziecka zdrowego. Jest jednak procesem znacznie trudniejszym, bardziej złożonym, a tym samym wymagającym więcej czasu, zaangażowania i bardziej pogłębionego przygotowania”³²⁶.

Wychowanie dziecka niepełnosprawnego niesie ze sobą nietypowe trudności, zróżnicowane w zależności od stopnia i rodzaju zaburzeń rozwojowych. Często zmusza to rodziców do podejmowania skomplikowanych, trudnych i złożonych decyzji. Dlatego też opiekunowie prawni potrzebują specjalnego wsparcia psychopedagogicznego, gdyż w wyniku niezrozumienia trudności, które przejawia ich dziecko, nie zawsze potrafią właściwie z nim postępować. W trosce o jego przyszłość, często popełniają błędy wychowawcze typu: nadopiekuńczość, liberalizm, niekonsekwencja, niekiedy rygorizm³²⁷. Celem edukacji jest jak najlepsze przygotowanie każdego dziecka do uzyskania jak największej samodzielności w jego przyszłym dorosłym życiu, dlatego przy realizacji tego zadania niezbędna jest współpraca nauczycieli z rodzicami. Włączenie rodziców do udziału w procesie dydaktyczno-wychowawczym, zaangażowanie rodziców we współdziałanie w procesie kierowania placówką edukacyjną, ukształtowanie u rodziców postaw aktywnych oraz świadomości ich roli w procesie dydaktyczno-wychowawczym znacznie podnosi efektywność nauczania dzieci w placówce.

³²⁵ M. Świdarska, *Pomoc świadczona rodzinie wychowującej dziecko niepełnosprawne*, „Pedagogika Rodziny” 2011, nr 1(2), s. 43, http://pedagogika-rodziny.spolecz-na.pl/attachments/article/PR_1_2.pdf, s. 43, [dostęp: 25.02.2019].

³²⁶ M. Chodkowska, *Kulturowe uwarunkowania postaw wobec inwalidztwa oraz osób niepełnosprawnych. Ciągłość i możliwość zmiany*, [w:] M. Chodkowska (red.), *Człowiek niepełnosprawny. Problemy autorealizacji i społecznego funkcjonowania*, Lublin 1994, s. 160.

³²⁷ M. Świdarska, *Pomoc świadczona rodzinie wychowującej dziecko niepełnosprawne*, op. cit.

Na mocy obowiązującego rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2013 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach³²⁸ każda placówka ma obowiązek udzielenia pomocy psychologiczno-pedagogicznej, która polega na „rozpoznawaniu i zaspokajaniu indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz rozpoznawaniu indywidualnych możliwości psychofizycznych ucznia. Należy przy tym pamiętać, że pomoc obejmuje nie tylko dziecko, ale także jego rodziców i nauczycieli”³²⁹.

Rolą nauczycieli jest kształtowanie właściwych postaw rodziców wobec aktywizacji i rozwoju uzdolnień dzieci. Wsparciem, w tej aktywizacji, są specjaliści: logopeda, pedagog i psycholog, którzy mogą „uświadamiać rodzicom prawidłowości rozwojowe dzieci oraz sposoby stymulacji rozwojowej dziecka w rodzinie, a także wspomagać ich przy przekraczaniu przez ich dzieci progów rozwojowych”³³⁰. To właśnie „nauczyciele posiadają odpowiednie kompetencje i doświadczenie i to oni powinni pielęgnować kontakty z rodziną oraz dbać o ścisłe współdziałanie i rozwijanie współpracy ze środowiskiem rodzinnym dziecka”³³¹.

Do najważniejszych praw i obowiązków nauczycieli wobec rodziców należą:

- wspieranie rodziców w pracy wychowawczej,
- prowadzenie spotkań z rodzicami,
- organizowanie pogadanek, szkoleń dla rodziców,
- informowanie rodziców o mocnych i słabych stronach ucznia,
- ustawicznie rozwijanie swojej wiedzy i umiejętności na temat komunikacji międzyludzkiej,
- angażowanie rodziców w pracę przedszkola,
- organizowanie wycieczek, świąt, gazetek przedszkolnych i inne,

³²⁸ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2013 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach, Dz. U. z dnia 7 maja 2013 r., poz.532.

³²⁹ M. Gołubiew-Konieczna, Pomoc psychologiczna-pedagogiczna (i nie tylko) a uczniowie o specjalnych potrzebach edukacyjnych w szkołach ogólnodostępnych – aspekty prawne i rozwiązania praktyczne w dobie toczącej się reformie oświatowej, „Niepełnosprawność. Dyskursy pedagogiki specjalnej. Polityka oświatowa w kontekście specjalnych potrzeb edukacyjnych” 2016, nr. 22, s. 170, <https://niepelnosprawnosci.ug.edu.pl/archiwum-pdf/niepelnosprawnosci22.pdf>, [dostęp: 14.02.2019].

³³⁰ Ministerstwo Edukacji Narodowej o dysleksji, czyli specyficznych trudnościach w nauce, Warszawa 1999, s. 12).

³³¹ M. Parlak, *Współpraca przedszkola z rodzicami i środowiskiem lokalnym*, [w:] E. Zyzik (red.), *Wybrane zagadnienia z pedagogiki przedszkolnej*, Kielce 2009, s. 179.

- utrzymywanie stałego kontaktu z rodzicami,
- informowanie rodziców o wynikach dzieci w edukacji,
- otwartość na propozycje rodziców.

Nauczyciel w celu realizacji swoich zadań powinien otoczyć indywidualną opieką każde dziecko, planować i organizować wspólnie z ich rodzicami różne formy życia zespołowego, współdziałać z innymi osobami pracującymi z dzieckiem, utrzymywać kontakt z rodzicami uczniów w celu poznania i ustalenia potrzeb opiekuńczo-wychowawczych dzieci i włączenia ich w sprawy życia placówki, do której dziecko uczęszcza³³². Każde dziecko powinno być traktowane przez placówkę indywidualnie, z uwzględnieniem jego indywidualnych potrzeb i predyspozycji czy też uzdolnień³³³.

Nowy model pomocy psychologiczno-pedagogicznej w przedszkolu pokazuje, jak ważna jest rola rodziców/opiekunów prawnych w planowaniu i realizacji działań wspierających rozwój ich dziecka, podkreśla też dobrowolne i nieodpłatne korzystanie przez dziecko, rodzica i nauczyciela z pomocy psychologiczno-pedagogicznej³³⁴.

Obowiązujące rozporządzenie znacznie wzmocniło rolę rodziców w procesie edukacyjnym dziecka. Rodzice w znacznym stopniu włączeni zostają w podejmowanie decyzji dotyczących organizacji edukacji ich dziecka w danej placówce. Rodzice mają prawo wyrażania opinii w sprawach:

- odstąpienia od realizacji niektórych treści wynikających z podstawy programowej wychowania przedszkolnego lub odstąpienia od niektórych treści nauczania objętych obowiązkowymi zajęciami edukacyjnymi w zależności od możliwości psychofizycznych dziecka oraz warunków w miejscu, gdzie organizowane są zajęcia (§7 ust. 3);
- zakresu czasu prowadzenia zajęć indywidualnego przygotowania przedszkolnego lub indywidualnego nauczania (§3 ust. 3).

³³² M. Banasiak, *Współpraca rodziców ze szkołą w kontekście reformy edukacji w Polsce*, Toruń 2013, s. 29.

³³³ M. Politańska, Indywidualizacja pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – dostosowanie warunków kształcenia, s. 1. <http://www.npkontrola.pl/data/documents/3/241/241.pdf>, [dostęp: 11.04.2017].

³³⁴ § 4 Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2013 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach, Dz. U. 2013, poz. 532.

Rodzice mają również możliwość wnioskowania o ustalenie przewidywanej tygodniowej liczby godzin w ramach indywidualnego przygotowania przedszkolnego, czy zawieszenia organizacji indywidualnego przygotowania przedszkolnego lub indywidualnego nauczania w przypadku czasowej poprawy stanu zdrowia lub całkowitego zaprzestania organizacji pomocy – wniosek musi być poparty zaświadczeniem lekarskim potwierdzającym, iż stan zdrowia dziecka umożliwia mu uczęszczanie do placówki (§ 11, § 12).

„Traktowanie rodziców jako partnerów przedszkola w tworzeniu optymalnych warunków do uczenia się dziecka w domu w ramach indywidualnego przygotowania przedszkolnego lub indywidualnego nauczania umożliwi efektywną współpracę, wsparcie i pomoc w relacjach: rodzina ucznia – nauczyciele przedszkoli. Dodatkowo wpłynie na wzrost zaufania do nauczycieli, zagwarantuje przyjazną atmosferę i poczucie bezpieczeństwa zarówno uczniom, jak i ich rodzicom”³³⁵.

4.3. Przygotowanie nauczycieli, pomocy nauczyciela, specjalistów do pracy w systemie inkluzyjnym

Edukacja przedszkolna stanowi jeden z najważniejszych etapów kształcenia i wychowania, a od sposobu jej realizowania zależy sukces dzieci na wyższych szczeblach edukacji. Edukacja jako pojęcie interdyscyplinarne, zawiera w sobie wszystkie najważniejsze procesy: wychowanie, kształcenie czy też nauczanie. Wszystkie działania prowadzone na rzecz inkluzji zmierzają do tego, aby każda placówka była dobrze przygotowana na przyjęcie wszystkich dzieci i zapewniała opiekę, wychowanie i kształcenie na jak najwyższym poziomie. Ważne są programy nauczania, metody, ale niewątpliwie jednym z ważniejszych elementów jest nauczyciel i jego gotowość do pracy z wszystkimi dziećmi. Zadaniem przedszkola pracującego zgodnie z ideą inkluzji, jest uwzględnienie potrzeb każdego dziecka tak, aby wszystkie mogły w pełni wykorzystać swój potencjał i potrafiły funkcjonować w swoim społecznym

³³⁵ H. Derewlana, A. Kacprzak, *Organizacja indywidualnego rocznego przygotowania przedszkolnego...*, op. cit., s. 110.

środowisku³³⁶. Zdaniem Leszka Pytka edukacja inkluzyjna „oznacza, że główny akcent położony zostaje na organizację środowiska do specyficznych potrzeb osób z zaburzeniami przystosowania (...). Innymi słowy – to społeczeństwo i jego służby powinny dostosowywać się do „niedostosowanych” w większym zakresie, (...). Mówiąc wprost, to nauczycieli i wychowawców, pracowników socjalnych, kuratorów, należy dostosowywać do ich podopiecznych, a nie odwrotnie”³³⁷. Przedszkola mają być miejscem wspierającym i stymulującym nie tylko dzieci, ale i kadre tam pracującą. Zgodnie z rozporządzeniem z dnia 14 lutego 2017 roku to „nauczyciele organizują zajęcia wspierające rozwój dziecka. Wykorzystują do tego każdą sytuację i moment pobytu dziecka w przedszkolu, czyli tzw. zajęcia kierowane i niekierowane”³³⁸. Według Karty Nauczyciela nauczyciel obowiązany jest rzetelnie realizować zadania związane z powierzonym mu stanowiskiem oraz podstawowymi funkcjami placówki: dydaktyczną, wychowawczą i opiekuńczą, w tym zadania związane z zapewnieniem bezpieczeństwa dzieciom w czasie zajęć. Winien też wspierać każde dziecko w jego rozwoju³³⁹.

Zadania określone w ustawie Karta Nauczyciela konkretyzowane są indywidualnie poprzez zakresy obowiązków. Dostosowywane są one między innymi do panujących w danej placówce warunków, oczekiwań, itp. Do zakresu obowiązków nauczyciela należy realizacja zadań wychowawczo-dydaktycznych i opiekuńczej w powierzonej grupie dzieci, zgodnie z podstawą wychowania przedszkolnego, celami zawartymi w programach przyjętych do realizacji oraz w planie pracy. Nauczyciel wychowania przedszkolnego zobowiązany jest do ścisłej współpracy z innymi pracownikami pedagogicznymi i specjalistami w celu ujednolicenia oddziaływań wychowawczych. Ma obowiązek przestrzegania tajemnicy służbowej. Zgodnie z art. 42³⁴⁰ do zakresu zadań należy również realizowanie procesu wychowawczo-

³³⁶ M. Zaorska, *Uczeń (dziecko) niewidzące i niedowidzące w edukacji inkluzyjnej*, „Przegląd Badań Edukacyjnych” 2014, nr 18 (1), s. 206. <http://apcz.pl/czasopisma/index.php/PBE/article/viewFile/PBE.2014.014/4887>, [dostęp: 21.02.2019].

³³⁷ L. Pytka, *Narodziny i rozwój polskiej pedagogiki resocjalizacyjnej*, 2009, s. 45 <https://ms.gov.pl/pl/probacja/2011/download,1211,5.html>, [dostęp: 21.02.2019].

³³⁸ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej, Dz. U. 2017, poz. 356, s. 8.

³³⁹ Ustawa z dnia 26 stycznia 1982r. Karta Nauczyciela, Dz. U. 1982 nr 3 poz.19, Art. 6.

³⁴⁰ Art. 42. Ust. 1 i 2 ustawy Karta Nauczyciela z dnia 26 luty 1982 r. Dz. U. z 2006 r. nr 97, poz. 674 ze zm.

-dydaktycznego i opiekuńczego z uwzględnieniem zalecanych warunków realizacji podstawy programowej, wspieranie rozwoju psychofizycznego dziecka, jego zdolności i zainteresowań, prowadzenie obserwacji pedagogicznych, diagnozy pedagogicznej, mającej na celu poznanie i zabezpieczenia potrzeb rozwojowych dzieci, dokonywanie ewaluacji rozwoju dziecka oraz dokumentowanie tych działań. Do obowiązków należy też rzetelne i zgodne z obowiązującymi przepisami prowadzenie dokumentacji pedagogicznej – dziennika zajęć, dokumentacji planowania pracy, arkuszy obserwacji i diagnozy dzieci, dokumentacji pracy indywidualnej dotyczącej dzieci o specyficznych potrzebach edukacyjnych w tym uzdolnionych oraz dokumentacji potwierdzającej współpracę z rodzicami. Nauczyciel powinien stosować twórcze i efektywne metody nauczania i wychowania, powinien dostosować je do indywidualnych potrzeb, możliwości, zainteresowań i wieku dzieci, bezwzględnie przestrzegać zasad dotyczących bezpieczeństwa dzieci. Do zadań nauczyciela należy również planowanie własnego rozwoju zawodowego – systematyczne podnoszenie kwalifikacji zawodowych oraz aktywne uczestnictwo w różnych formach doskonalenia zawodowego. Wzbogacanie własnego warsztatu pracy poprzez studiowanie literatury przedmiotu, wykonywanie, gromadzenie pomocy dydaktycznych, udział w zajęciach koleżeńskich, podejmowanie analiz problemów wychowawczo dydaktycznych na radach pedagogicznych w zespołach psychologiczno-pedagogicznych czy zespołach zadaniowych.

Pomoc nauczyciela w szczególności zobowiązana jest do przestrzegania ustalonego w przedszkolu czasu pracy i wykorzystywania go w sposób jak najbardziej efektywny. Konieczne jest przestrzeganie ustalonego w przedszkolu współżycia społecznego, porządku, zasad etyki, dbanie o dobro przedszkola, ochronę mienia i używanie go zgodnie z przeznaczeniem oraz ponoszenie odpowiedzialności za niezgodne z ustalonym porządkiem wykonywanie zadań wynikających z zakresu obowiązków, a także informowanie dyrektora lub kierownika gospodarczego o napotykanym trudnościach w wykonywaniu powierzonych obowiązków. Pomoc nauczyciela powinna współpracować z nauczycielem grupy w organizowaniu opieki i wychowania dzieci. Ponadto odpowiedzialna jest za utrzymanie porządku w salach i przydzielonych pomieszczeniach oraz pomoc przy posiłkach i leżakowaniu. Do obowiązków pomocy należy również pełnienie zadań opiekuńczych nad

dziećmi w zakresie karmienia, pomocy przy ubieraniu i rozbieraniu dzieci, czynności sanitarnych dziecka, obecność z dziećmi w czasie spacerów i wycieczek, pobytu na podwórku, ogrodzie czy spacerze.

Do zakresu obowiązków woźnej oddziałowej należy dbanie o powierzone miejsce społeczne i otoczenie placówki, odpowiednie zabezpieczenie przed dziećmi wszelkich produktów chemicznych, przestrzeganie zasad bhp i przeciwpożarowych, Do niej należy także troska o czystość w salach przedszkolnych i przydzielonych innych pomieszczeniach oraz organizacja posiłków dzieci, pomoc przy ubieraniu się, myciu oraz wychodzeniu na spacer.

Inkluzyjne podejście pomaga w budowaniu wspólnoty zachęcającej do osiągnięć lub ograniczania barier. Wiąże się to również z potrzebą rozwijania istniejących i wprowadzania nowych metod pracy nauczyciela z dziećmi o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych. Aby wszystkie dzieci miały zapewnioną właściwą opiekę i wsparcie w procesie edukacyjnym, wzrasta potrzeba podnoszenia kwalifikacji całej kadry danej instytucji edukacyjnej³⁴¹. Całkowite włączenie wszystkich dzieci, ich rodzin, jak i pracowników przedszkola powinno być oparte na podmiotowości i dialogu. Wymaga to odejścia od:

- a) percepcyjno-odtwórczych form aktywności dziecka i zwrócenia się ku formom percepcyjno-innowacyjnym i aktywizującym,
- b) dominującej w życiu instytucji indywidualizacji i rywalizacji oraz przejścia do uczenia się we współdziałaniu³⁴².

Przynosi to niezaprzeczone korzyści nie tylko dzieciom, lecz całej kadrze, w tym nauczycielom, inspirując tych ostatnich do poszerzania kompetencji zawodowych. To placówka wymaga zmian, aby wyjść naprzeciw indywidualnym potrzebom wszystkich dzieci - zdrowych i tych ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. „Jednakże inkluzja nie oznacza asymilacji lub ujednoczenia wszystkich. Kluczowym czynnikiem jest elastyczność – uznanie, że dzieci uczą się w różnym tempie oraz to,

³⁴¹ D. Apanel, *Nauczyciel wspomagający w kształceniu integracyjnym i inkluzyjnym –rola, zadania, dyspozycje osobowościowe*, [w:] J. Krukowski, A. Wołoch (red.), *Szkoła twórcza w odtwórczym świecie*, Kraków 2013, s. 406.

³⁴² *Ibidem*, s. 408.

że kadra potrzebuje specjalnych umiejętności, aby wesprzeć ich w elastyczny sposób w procesie uczenia się i socjalizowania”³⁴³.

Nauczyciele diagnozują, obserwują dzieci i organizują przestrzeń ich rozwoju, włączając do zabaw i doświadczeń przedszkolnych potencjał tkwiący w dzieciach oraz ich zaciekawienie elementami otoczenia³⁴⁴. Nauczyciele obserwują dzieci w grupie, dostrzegają nie tylko szczególne zdolności, ale i symptomy ewentualnych trudności. Wszystkie doświadczenia dzieci płynące z organizacji pracy przedszkola są efektem realizacji programu wychowania przedszkolnego. Ważne są zatem zajęcia kierowane, jak i czas spożywania posiłków, czas przeznaczony na odpoczynek i charakter tego odpoczynku, uroczystości przedszkolne, wycieczki, ale i ubieranie, rozbieranie³⁴⁵. Obserwacja pedagogiczna w przedszkolu ma na celu wczesne rozpoznanie u dzieci dysfunkcji rozwojowych czy uzdolnień. Obserwacją objęte są wszystkie dzieci w przedszkolu a w przypadku u dzieci kończących edukację przedszkolną, nauczyciel zobowiązany jest przeprowadzić obserwację pedagogiczną kończącą się analizą i oceną gotowości dziecka do podjęcia nauki w szkole, czyli diagnozą przedszkolną. Obserwacja powinna uwzględniać wszystkie sfery rozwojowe dziecka: rozwój społeczno-emocjonalny, rozwój fizyczny, rozwój intelektualny i zakres wiedzy ogólnej³⁴⁶. Zgodnie z rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z 24 lutego 2017 roku, nauczyciel organizując zajęcia kierowane, biorą pod uwagę możliwości dzieci, ich oczekiwania poznawcze i potrzeby wyrażania swoich stanów emocjonalnych. Włączają do zabawy i doświadczeń przedszkolnych potencjał tkwiący w dziecku jego zaciekawienie elementami otoczenia. Nauczyciele systematycznie informują rodziców o postępach w rozwoju ich dziecka, powstałych trudnościach

³⁴³ T. Zacharuk, *Edukacja włączająca szansą dla wszystkich uczniów*, „Mazowiecki Kwartalnik Edukacyjny” 2011, nr 1(20), s. 4.

³⁴⁴ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej, Dz. U. 2017, poz. 356.

³⁴⁵ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej, Dz. U. 2017, poz. 356.

³⁴⁶ H. Derewlana, A. Kacprzak, *Zajęcia rozwijające kompetencje emocjonalno-społeczne*, op. cit., s. 65-66.

czy problemach. Zachęcają do współpracy w realizacji programu wychowania przedszkolnego³⁴⁷.

Współczesne wychowanie zmierza do wszechstronnego rozwoju dziecka, jest rozwijaniem człowieka we wszystkich dziedzinach jego życia. Wyposaża w bagaż norm i zasad postępowania pomocnych w prawidłowym funkcjonowaniu w rodzinie, szkole i społeczeństwie. Wartości wyszczególnione w programie wiążą się z pewnymi zasadami oraz normami, których należy przestrzegać.

Celem programu wychowawczego jest sprecyzowanie modelu absolwenta, który byłby wzorem postaw pożądanych w zakresie wiedzy, umiejętności i zachowań.

Szczegółowe cele kształcenia i wychowania wyznaczają nauczycielowi kierunek działań, których zadaniem jest wspomaganie rozwoju dziecka, stosownie do jego potrzeb i możliwości. Zostały one przypisane do czterech obszarów rozwoju dziecka, wyznaczonych zgodnie z wprowadzaną podstawą programową³⁴⁸. Elastyczny dobór treści zajęć i rodzaju aktywności. Wszystko to pozwala na dopasowanie realizowanego programu do indywidualnych potrzeb edukacyjnych dzieci w przedszkolu. Programy wychowania przedszkolnego skoncentrowane są na indywidualnym rozwoju każdego dziecka. Priorytetem jest odkrywanie wielorakich, indywidualnych zdolności i zainteresowań dzieci, pobudzanie i wzmacnianie, rozwijanie ze szczególnym uwzględnieniem naturalnej aktywności dzieci i zdolności rozwiązywania problemów. Diagnoza, zgodnie z obowiązującymi aktami prawnymi jest integralną częścią realizowanego programu wychowania przedszkolnego oraz podstawą działań wspierających rozwój dzieci i ich przygotowanie do szkoły. Dzięki diagnozie możliwa jest indywidualizacja pracy z dziećmi w zależności od z ich potrzeb. Diagnoza pedagogiczna zgodnie z panującymi standardami, powinna zawierać informację o:

³⁴⁷ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej, Dz. U. 2017, poz. 356.

³⁴⁸ I. Lewkowicz, A. Tworkowska-Baraniuk, *Zabawy z porami roku, program wychowania przedszkolnego*, Białystok 2017, s. 11.

- założeniach, celu, zakresie,
- warunkach stosowania,
- sposobie zbierania i analizowania informacji,
- regułach interpretowania wyników ze względu na możliwość sformułowania propozycji działań wspierających rozwój dziecka, określenia pozytywnych czynników (zasobów dziecka i otoczenia) dla osiągnięcia gotowości do nauki w szkole³⁴⁹.

Przyswajaniu wiedzy sprzyja też współdziałanie z innymi dziećmi, tworzenie wspólnoty. Powyższe prawidłowości rozwoju dzieci są uzasadnieniem potrzeby indywidualizowania procesu wychowania i edukacji oraz stosowania aktywnych metod pracy³⁵⁰.

Nauczyciele, aby zapewnić jak najwyższy stopień realizacji edukacji włączającej, powinni podejmować działania na rzecz podniesienia efektywności kształcenia dzieci. Nauczyciele, specjaliści, pracujący w systemie edukacji włączającej powinni posiadać następujące umiejętności:

- a) „umiejętność rozwiązywania problemów oraz oszacowania, jakich umiejętności potrzebuje dziecko (a nie polegania jedynie na standardowym programie nauczania),
- b) umiejętność wykorzystania indywidualnych zainteresowań dzieci oraz ich wewnętrznej motywacji do rozwijania potrzebnych umiejętności
- c) umiejętność wyznaczania wysokich, ale alternatywnych oczekiwań odpowiednich dla dzieci,
- d) umiejętność stawiania odpowiednich oczekiwań każdemu dziecku, bez względu na jego możliwości. Ta umiejętność nauczyciela pozwoli wszystkim zaangażować się w życie placówki oświatowej,
- e) umiejętność określenia, jak dostosować zadania do możliwości dzieci, jak zróżnicować poziom ćwiczeń w grupie tak, aby wszyscy brali w nich udział,

³⁴⁹ Diagnoza przedszkolna i wspomaganie dzieci w osiągnięciu gotowości do nauki w szkole. Materiały edukacyjne dla nauczycieli wychowania przedszkolnego, s. 10-11. <https://docplayer.pl/4909116-Diagnoza-przedszkolna-i-wspomaganie-dzieci-w-osiaganiu-gotowosci-do-nauki-w-szkole-materiały-edukacyjne-dla-nauczycieli-wychowania-przedszkolnego.html>, [dostęp: 21.01.2019].

³⁵⁰ Diagnoza przedszkolna i wspomaganie dzieci w osiągnięciu gotowości do nauki w szkole. Materiały edukacyjne dla nauczycieli wychowania przedszkolnego, s. 3. <https://www.ore.edu.pl/wp-content/plugins/download-attachments/.../download.php?>, [dostęp: 25.02.2019].

- f) umiejętność nauczenia się docenienia wszelkiego rodzaju umiejętności, jakie dzieci wnoszą do grupy. W ten sposób nauczyciel wyraźnie daje do zrozumienia, że w jego grupie ceni się umiejętności, nawet jeśli nie stanowią one istotnej wartości dla całej placówki,
- g) umiejętność zapewnienia sukcesów wszystkim dzieciom każdego dnia.
- h) Inne kompetencje nauczycieli, to:
- i) świadomość, że spoczywa na nich odpowiedzialność za każde dziecko w grupie; nauczyciele muszą sami nauczyć się, jak pracować z każdym dzieckiem, a nie oczekiwać, że ktoś im po prostu powie, jak kształcić dzieci niepełnosprawne,
- j) wiedza o różnych strategiach nauczania oraz umiejętność ich efektywnego zastosowania: dotyczy to umiejętności dostosowania materiałów oraz wyznaczania celów każdemu dziecku według jego potrzeb,
- k) umiejętność pracy w zespole z rodzicami i nauczycielami specjalnymi, aby dowiedzieć się, jakich umiejętności dziecko potrzebuje i zastosować najlepsze metody nauczania,
- l) postrzeganie dziecka w grupie jako osoby, dzięki której możliwe jest samodoskonalenie się poprzez pracę z nim, a nie jako problemu, z którym trzeba sobie poradzić lub zrzucić odpowiedzialność na kogoś innego,
- m) elastyczność i wysoka tolerancja dla odmienności³⁵¹.

Przygotowanie nauczycieli do pracy w systemie inkluzyjnym w placówce oświatowej, polega na umiejętności zapobiegania skłonnościom o charakterze izolacyjnym, braku akceptacji przez inne dzieci w grupie, segregacji czy nietolerancji³⁵². Dlatego „nauczyciele muszą mieć czas dla każdego, edukacja włączająca wymaga dodatkowych środków i pieniędzy, ale każdy powinien mieć zapewnione kształcenie, jakiego pragnie”³⁵³.

³⁵¹ T. Zacharuk, *Edukacja włączająca szansą dla wszystkich uczniów*, „Mazowiecki Kwartalnik Edukacyjny” 2011, nr 1(20), s.7.

³⁵² W. Dykcik, *Problemy autonomii integracji społecznej i normalizacji osób niepełnosprawnych w środowisku*, [w:] W. Dykcik (red.), *Pedagogika specjalna*, Poznań 2001.

³⁵³ Europejska Agencja Rozwoju Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami, 2012, s. 13 Europejska Agencja Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami (2012) Poglądy młodzieży na edukację włączającą, Odense, Denmark: Europejska Agencja Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami. Wysłuchanie to, podobnie jak poprzednie dwa, miało na celu pełne włączenie młodzieży w wieku 14-19 lat w dyskusję na temat edukacji włączającej. Stało się forum wymiany doświadczeń, określenia potrzeb i oczekiwań z nią związanych (ze Wstępu, s. 7). Przy czym w pierwszym, zorganizowanym w Parlamencie Europejskim w Brukseli w 2003 r. pod hasłem „Europejskie Wysłuchanie młodzieży ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi” uczestniczyły delegacje młodzieży z 23 krajów, w drugim zorganizowanym w 2007 r. w Lizbonie pod hasłem „Głos Młodych: wychodzić naprzeciw różnorodności w edukacji” uczestniczyło 29 delegacji, a w trzecim, w którego organizację zaangażowały się wszystkie kraje członkowskie Agencji, uczestniczyło 31 delegacji, w skład których weszło 88 przedstawicieli młodzieży (z Wprowadzenia, s. 5). W czwartym

Postawy nauczycieli i preferowane sposoby uczenia:

1. Nauczyciel dominujący:

- przekazuje wiedzę,
- podaje gotowe rozwiązanie,
- uczy według tego samego schematu,
- narzuca metody nauczania,
- pracuje na podstawie książek i podręczników,
- nie stopniuje trudności,
- ten sam czas pracy dla wszystkich,
- ocenia za pomocą stopnia,
- realizuje pracę zgodnie z wytyczonym przez siebie planem,
- wymaga,
- dominuje,
- dyscyplinuje dzieci,
- jest zamknięty, tworzy dystans.

2. Nauczyciel moderujący:

- wspiera w samodzielnym odkrywaniu wiedzy,
- uczy się uczyć,
- dostosowuje swoje działania do stylu uczenia się dziecka,
- zaskakuje, wprowadza oryginalne zadania, ciekawe rozpoczęcia i zakończenia zajęć,
- umożliwia uczniowi wybór metod i formy pracy,
- tworzy warunki do korzystania z różnych źródeł informacji,
- różnicuje stopień trudności zadań, pozwala dokonać wyboru,
- dostosowuje czas do pracy do potrzeb dzieci,
- w ocenie przekazuje informację zwrotną,
- uwzględnia zainteresowania dzieci,
- wspiera,
- tworzy bezpieczną, przyjazną atmosferę,
- jest otwarty na potrzeby dzieci³⁵⁴.

wysłuchaniu, w 2015 r., którego pokłosiem jest Deklaracja Luxemburska, uczestniczyło 29 krajów. <http://niepelnosprawnosci.ug.edu.pl/archiwum-pdf/niepelnosprawnosci22.pdf#page=47>, [dostęp: 21.02.2019].

³⁵⁴ H. Derewlana, A. Kacprzak, *Zajęcia rozwijające kompetencje emocjonalno-społeczne...*, op. cit., s. 61.

Edukacja włączająca pozwala nauczycielom rozwijać umiejętności, zdolności w tych zakresach i dziedzinach, w których dziecko ma trudności – poprzez odpowiednie doksztalcenie, przygotowanie do pracy tak, aby była efektywna. Powyższe kwestie wiążą się z rolą nauczycieli w kształceniu inkluzyjnym zostały zawarte w raporcie podsumowującym – *Organizacja wsparcia dla edukacji włączającej*, przygotowanym w 2014 roku przez Europejską Agencję ds. Specjalnych Potrzeb i Edukacji Włączającej. Zwrócono uwagę na konieczność stałego doszkalania i doskonalenia zawodowego nauczycieli w ramach współpracy placówek z innymi placówkami, organizacjami, stowarzyszeniami w celu jak najlepszej współpracy i rozwoju placówek i nauczycieli tam pracujących. W raporcie podkreślano także konieczność współpracy nauczycieli nowozatrudnionych z doświadczonymi pedagogami, specjalistami, bo to właśnie nauczycieli należy percypować jako głównych kreatorów edukacji włączającej³⁵⁵. Jakość edukacji włączającej i związanych z nią działań jest bez wątpienia warunkowana jakością kadry nauczycielskiej – jej profesjonalizmem wyrażonym otwartością na potrzeby każdego dziecka, w tym dotkniętego niepełnosprawnością. Właśnie na takich nauczycieli oczekują uczestnicy edukacji włączającej³⁵⁶. Według Celestyna Freineta nauczyciel odgrywa szczególną rolę w zdobywaniu doświadczeń przez dzieci³⁵⁷.

To nauczyciel jest tym, który inspiruje do tworzenia i działania, pomaga w przezwyciężaniu trudności, stwarza możliwości wyboru, rozbudza odwagę i wiarę we własne siły. W takich warunkach powstaje prawdziwy autorytet nauczyciela. Natomiast Aleksander Nalaskowski podkreśla, „iż jakość edukacji zależy tylko od nauczycieli, a szkoła jest tyle warta, co pracujący w niej nauczyciele, co stawia szczególne wyzwanie nam jako nauczycielom, gdyż uczymy zawsze siebie i jako nauczyciele jesteśmy najważniejszym przedmiotem nauczania, jesteśmy tym, czego uczymy”³⁵⁸. Edukacja włączająca stawia wobec przedszkoli i nauczycieli znacznie wyższe wymagania, oczekuje się nie tylko indywidualnego podejścia do każdego dziecka, ale ustalenia wspólnej strategii postępowania z dzieckiem,

³⁵⁵ Z. Janiszewska-Nieścioruk, *(Nie)dojrzałość proinkluzyjnych zmian w kształceniu osób z niepełnosprawnością*, „Niepełnosprawność. Dyskursy pedagogiki specjalnej” 2016, nr 22, s. 56. <http://niepelnosprawnos.ug.edu.pl/archiwum-pdf/niepelnosprawnos22.pdf#page=47>, [dostęp: 21.02.2019].

³⁵⁶ Ibidem, s. 57.

³⁵⁷ C. Freinet, *O szkołę ludową. Pisma wybrane*, Wrocław – Warszawa – Kraków 1976, s. 108.

³⁵⁸ A. Nalaskowski, *Niepokój o szkołę*, Kraków 1995, s. 83, 173.

współdziałania z innymi instytucjami, by stworzyć dzieciom odpowiednie warunki do rozwoju w każdej placówce wybranej przez rodziców dziecka.

Dyrektor przedszkola a w przypadku innej formy wychowania przedszkolnego prowadzonej przez osobę prawną niebędącą jednostką samorządu terytorialnego lub osobę fizyczną – osoba kierująca inną formą wychowania przedszkolnego, uwzględniając indywidualne potrzeby rozwojowe i edukacyjne oraz możliwości psychofizyczne uczniów niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie oraz zagrożonych niedostosowaniem społecznym, wyznacza zajęcia edukacyjne oraz zintegrowane działania i zajęcia, określone w programie, realizowane wspólnie z innymi nauczycielami przez nauczycieli posiadających kwalifikacje z zakresu pedagogiki specjalnej w celu współorganizowania kształcenia integracyjnego lub kształcenia uczniów niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie lub zagrożonych niedostosowaniem społecznym oraz specjalistów. Włączenie dziecka do grupy ma być procesem a nie jako sytuacją okazjonalną. Sytuacja ta wymaga od całego personelu przedszkolnego przemyślanej oferty, dostosowanej do indywidualnych potrzeb dziecka. Następstwem tego będzie możliwość pełnego włączenia dziecka do środowiska przedszkolnego, tym samym ułatwienie mu ścieżki edukacyjnej. Dyrektor przedszkola powinien uwzględnić rodzaj choroby, ograniczenia dziecka, aktualne możliwości, warunki środowiskowe (możliwości lokalowe, dostępność do mediów), czy możliwości organizacyjne – dowóz ucznia, dyspozycyjność czasowa, zasoby rodziców, czy możliwości architektoniczne placówki przedszkolnej. Rozporządzenie³⁵⁹ wskazuje dyrektorom placówek przedszkolnych na ich możliwości elastycznego postępowania w zakresie zapewnienia dzieciom pełnego uczestnictwa w życiu społecznym i edukacyjnym placówki.

Zmiany w wyżej wymienionych rozporządzeniach oznaczają w dużej mierze wyzwanie dla obecnego systemu kształcenia. Zgodna z europejskimi standardami

³⁵⁹ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie obowiązkowego indywidualnego rocznego przygotowania przedszkolnego dzieci i indywidualnego nauczania dzieci i młodzieży (Dz. U. z 2017 r., poz. 1616). Znalazło to odzwierciedlenie w następujących zapisach rozporządzenia: „Dyrektor szkoły, w uzgodnieniu z rodzicami ucznia albo z pełnoletnim uczniem, podejmuje działania umożliwiające kontakt ucznia objętego nauczaniem indywidualnym z uczniami w oddziale szkolnym” (§10 ust. 2). „Dyrektor szkoły organizuje różne formy uczestniczenia ucznia w życiu szkolnym, w szczególności umożliwia udział w zajęciach rozwijających zainteresowania i uzdolnienia, uroczystościach i imprezach szkolnych oraz wybranych zajęciach edukacyjnych” (§10 ust. 3).

dotyczącymi szczególnie ucznia ze specjalnymi potrzebami i coraz szerzej promowana edukacja włączająca staje się faktem.

Edukacja włączająca to otwieranie się przedszkoli na przyjmowanie (w miarę możliwości) i kształcenie wszystkich dzieci razem, niezależnie od doświadczanych przez nie trudności, zdolności i różnic. Wizja edukacji włączającej związana jest z:

- integracją społeczną całej placówki;
- dostrzeganiem różnic między dziećmi – szukanie pozytywnego rozwiązania;
- prawem każdego dziecka do pobytu w placówce, która znajduje się najbliżej jego miejsca zamieszkania;
- stwarzaniem wszystkim równych praw – dzieciom, personelowi przedszkolnemu;
- udoskonalaniem pracy przedszkola;
- zabezpieczeniem potrzeb edukacyjnych wszystkich dzieci;
- budowaniem trwałych związków placówki z rodzicami i opiekunami³⁶⁰.

³⁶⁰ J. Rafał-Łuniewska, *Wspieranie dziecka ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi razem – rodzice i szkoła*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, s. 5-6, <http://www.zsl-goraj.cil.pl/dokumenty/wdsp.pdf>, [dostęp: 21.02.2019].

Rozdział V

Metodologia badań własnych

Zgodnie z założeniami struktury projektu badawczego³⁶¹ niniejsza praca doktorska stanowi połączenie *filozofii* (założeń filozoficznego światopoglądu autora), *strategii badawczych* (strategii badawczej odpowiadającej temu światopoglądowi) oraz *metod badawczych* (konkretnych metod/procedur badań, w których ujęcia teoretyczne realizowane są w praktyce)³⁶².

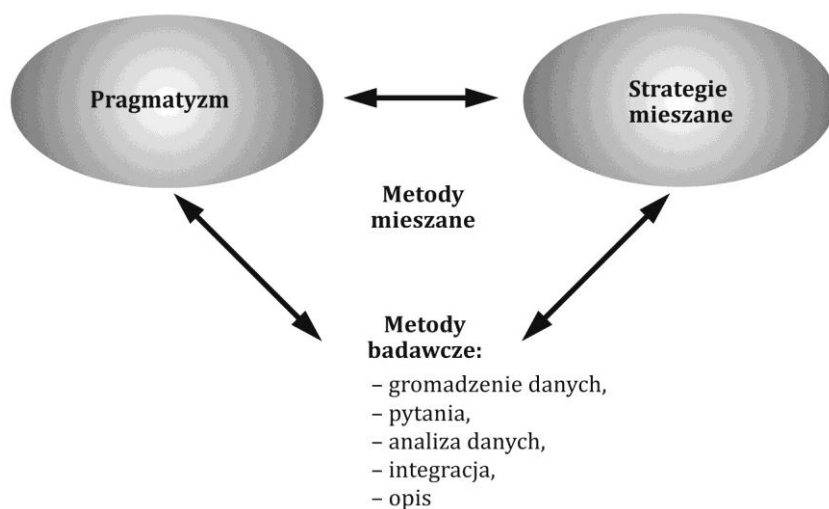
W swojej pracy przyjmuję *paradygmat pragmatyczny*, który rozwija się na gruncie działań, sytuacji i ich konsekwencji oraz kładzie nacisk na praktyczną skuteczność i rozwiązywanie problemów. Traktuję pragmatyzm jako filozoficzną podbudowę *strategii badań mieszanych* z jej odmianą procedury transformatywnego badania mieszanego jako perspektywy nadrzędnej dla projektu obejmującego dane ilościowe i jakościowe. Pozwoliło mi to na równoległą metodę zbierania danych³⁶³. Stosując metody mieszane, wykorzystałam łączenie bazy danych ilościowych i jakościowych, dzięki czemu możliwe będzie swobodne dobieranie metod, technik i procedur badawczych, najlepiej odpowiadające ich potrzebom i celom. Badania mieszane uwzględniły perspektywę ponowoczesną, będącą nastawieniem teoretycznym na refleksję nad sprawiedliwością społeczną i celami politycznymi. Pragmatyzm w tych badaniach otworzył drogę do wielorakich światopoglądów i zróżnicowanych założeń oraz rozmaitych sposobów gromadzenia i analizowania danych³⁶⁴.

³⁶¹ J. W. Creswell, *Projektowanie badań naukowych*, tłum. J. Gilewicz, Kraków 2013, s. 30.

³⁶² Ibidem, s. 30-31.

³⁶³ Ibidem, s. 40.

³⁶⁴ Ibidem, s. 37.



Rys. 2. Struktura projektu badawczego – powiązania między światopoglądem, strategiami badawczymi i metodami badań

Źródło: J. W. Creswell, *Projektowanie badań naukowych*, tłum. J. Gilewicz, Kraków 2013, s. 31.

5.1. Przedmiot i cele badań

Przedmiotem moich badań jest system edukacji przedszkolnej funkcjonujący w Białymstoku i w powiecie białostockim oraz stan urzeczywistniania w nim idei inkluzji – czyli edukacji uwzględniającej różnorodność dzieci korzystających z placówek edukacyjnych i funkcjonujących w systemie edukacji formalnej.

Przyjęłam, iż przedszkole włączające (inkluzyjne) to instytucja, w której: (a) określono i scharakteryzowano bariery uniemożliwiające pełne uczestnictwo w procesie edukacyjnym dzieciom o specjalnych potrzebach edukacyjnych, a następnie (b) podjęto działania na rzecz zniesienia tych przeszkód oraz (c) włączono do nich wszystkich nauczycieli. Tak więc odejście od poglądu, że tylko specjaliści/specjalistki odpowiadają za dziecko z niepełnosprawnością będzie cechowało przedszkole realizujące edukację przedszkolną w modelu inkluzyjnym.

Celem pracy jest ukazanie i analiza stanu przygotowania i praktycznej realizacji edukacji włączającej w przedszkolach na terenie Białegostoku i powiatu białostockiego (Choroszcz, Kruszewo, Złotoria, Czarna Białostocka, Supraśl, Wasilków, Zabłudów, Barszczewo, Nowe-Aleksandrowo, Klepacze, Fasty, Dobrzyniewo Duże).

Przygotowywana przeze mnie dysertacja dostarczy nowych informacji, które uzupełnią obecny stan wiedzy na temat wdrażania postępowania inkluzyjnego w przedszkolu.

Będąc w zgodzie z poglądem Earla Babbiego³⁶⁵ dotyczącego celów, moje dociekania badawcze mają trzy zasadnicze cele: (1) zaspokojenie ciekawości badacza i jego pragnienia lepszego zrozumienia przedmiotu badań; (2) określenie możliwości podjęcia szerszych badań oraz (3) wypracowanie metod, które zostaną użyte w dalszych badaniach. Głównym celem moich badań jest poznanie stanu urzeczywistniania idei inkluzji w przedszkolnym modelu wsparcia i pomocy dzieciom w Białymstoku i powiecie białostockim.

Zgodnie z typologią celów Tadeusza Pilcha³⁶⁶ przyjąłam następujące cele:

I. Eksploracyjne – dążące do rozpoznania danych kwestii, tworzenia obrazu badanej rzeczywistości oraz formułowania przyszłych problemów badawczych. Do tego rodzaju celów podporządkowane są następujące cele moich badań:

1. Charakterystyka polskiego systemu wsparcia na tle krajów Unii Europejskiej.
2. Analiza dokumentacji przedszkolnej: planów wspierających, planów pomocy psychologiczno-pedagogicznej (IPET), dzienników.
3. Diagnoza stanu przygotowania pracowników przedszkoli powiatu białostockiego do pracy w systemie inkluzyjnym.
4. Analiza uprawnień osób prowadzących zajęcia w ramach pomocy psychologiczno-pedagogicznej (pedagog, logopeda, psycholog, rehabilitant) w badanych przedszkolach.
5. Określenie stanu wyposażenia badanych przedszkoli w sprzęt rehabilitacyjny i edukacyjny.
6. Ocena stanu dostosowania budynku do potrzeb realizacji edukacji włączającej.

³⁶⁵ E. Babbie, *Badania społeczne w praktyce*, Warszawa 2003, s. 111-112.

³⁶⁶ T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Warszawa 2010, s. 22-23.

II. Opisowe – opisujące podstawy kontekstów sytuacyjnych badań, dokumentujące procesy oraz wytwarzające szczegółowe charakterystyki. W tej grupie mieszczą się następujące cele:

1. Opis i analiza systemu kwalifikowania dzieci do pomocy psychologiczno-pedagogicznej w obowiązującym modelu wsparcia.
2. Opis organizacji i przebiegu współpracy pracowników badanych przedszkoli z rodzicami w ramach systemu wsparcia i pomocy psychologiczno-pedagogicznej.

III. Wyjaśniające – wypracowujące, wzbogacające, poszerzające i wspierające wyjaśnianie konkretnych kwestii i przesłanek³⁶⁷. W tej grupie umieściłam następujące cele:

1. Identyfikacja kluczowych atutów i słabości badanych przedszkoli oraz skonfrontowanie ich z aktualnymi szansami i zagrożeniami (mocne i słabe strony).
2. Dokonanie oceny przedszkoli pod kątem realizacji modelu inkluzyjnego i wypracowanie własnych propozycji dotyczących wprowadzenia przedszkolnego modelu inkluzyjnego.

5.2. Problemy badawcze

Problemy badawcze, z metodologicznego punktu widzenia, są to pytania, na które będę szukała odpowiedzi na drodze badań naukowych. Problemy badawcze muszą wyczerpywać zakres niewiedzy zawarty w temacie badań. Tak więc problemy w sposób znacznie bardziej precyzyjny uściślają zakres wątpliwości, tym samym określając teren badawczych poszukiwań³⁶⁸. Sformułowane problemy obejmują zagadnienia na tyle szczegółowe, aby można było bez większych trudności objąć badaniami całą ich klasę. Ponadto dla poprawnego sformułowania problemów badawczych uznałam za ważną ich genezę, w tym zwłaszcza moje osobiste preferencje, potrzeby społeczne i znajomość problematyki dotyczącej formułowania problemów badawczych³⁶⁹.

³⁶⁷ T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Warszawa 2001, s. 22-23.

³⁶⁸ T. Pilch, *Zasady badań pedagogicznych*, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk 1977, s. 64-65.

³⁶⁹ M. Łobocki, *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*, Kraków, 2001, s. 111.

Zgodnie z przyjętymi celami badań sformułowałam następujące główne problemy badawcze:

- Problem I. Jakie bariery uniemożliwiają pełne uczestnictwo w procesie edukacyjnym dzieciom o specjalnych potrzebach edukacyjnych?
- Problem II. Jakie działania podjęto, aby usunąć przeszkody uniemożliwiające pełne uczestnictwo w procesie edukacyjnym dzieciom o specjalnych potrzebach edukacyjnych?
- Problem III. Co należy zmienić, zmodyfikować, dodać w przedszkolnym modelu inkluzyjnym?

5.3. Metody, techniki i narzędzia badawcze

Proces badawczy, jak każdy proces poznawczy, jest świadomą, celową i zamierzoną czynnością poznającego podmiotu. Wszelka działalność, która ma prowadzić do określonego celu, powinna być metodologicznie opracowana za pomocą określonych reguł i wskazań determinujących i kontrolujących postępowanie człowieka³⁷⁰. W swojej pracy użyję klasyfikacji metod autorstwa Tadeusza Pilcha³⁷¹. Posłużę się strategią mieszaną, w której obok metod ilościowych zastosuję jakościowe metody badań pedagogicznych wsparte opracowaniami statystycznymi.

Strategia ilościowa:

1. metoda monografii pedagogicznej:
 - a) badanie dokumentacji (dokumenty kronikarskie, opiniodawcze),
 - b) wywiad (wytyczne do wywiadu).
2. metoda sondażu diagnostycznego:
 - a) technika wywiadu,
 - b) technika ankiety.

Strategia jakościowa:

1. studium przypadku – monografia pedagogiczna:
 - a) analiza dokumentów,
 - b) analiza SWOT.

³⁷⁰ J. Szumski, *Wstęp do metod i technik badań społecznych*, Katowice 1979, s. 43.

³⁷¹ Zob. T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań pedagogicznych....*, op. cit., s. 79-82.

Metody statystyczne:

- statystyka opisowa: (średnia arytmetyczna, procenty, mediana, dominanta, metoda eksploracji danych tekstowych, zestawienia procentowe, analiza tekstu, tabelaryczna i graficzna wizualizacja danych, statystyka klasyczna).

STRATEGIA ILOŚCIOWA

1. Metoda monograficzna polega na szczegółowym badaniu indywidualnego przypadku, instytucji, obszaru oraz ludzi z nim związanych. W trakcie takiego badania gromadzone są dane jakościowo-opisowe.

Celem tego typu badania było rozpoznanie cech i elementów funkcjonującego systemu lub procesu, wzajemnych zależności, charakterystyki, sposobu funkcjonowania.

Efektom zastosowanej metody badania jest diagnoza problemów występujących w badanym przedmiocie (tu: instytucjach przedszkolnych) oraz koncepcja ulepszeń jego funkcjonowania³⁷². W badaniu tym dążyłam do wielostronnego spojrzenia na badane instytucje, co doprowadziło do rozpoznania struktury i efektywności działań wychowawczych, do postawienia „diagnozy określonych niedomogów i opracowania koncepcji ewentualnych ulepszeń”³⁷³.

Stosując metodę monografii pedagogicznej posłużyłam się następującymi technikami:

- a) badaniem dokumentów, służącym do gromadzenia wstępnych, opisowych, także ilościowych danych, informacji w badanej instytucji. Skupiłam się na dwóch rodzajach dokumentów:
 - dokumentach kronikarskich (materiały statystyczne, dokumentujące fakty),
 - dokumentach opiniodawczych (wszystkich „osobistych materiałach, które powstały bez udziału badającego”³⁷⁴),

³⁷² B. Poskrobko (red.), *Metody badań naukowych z przykładami ich zastosowania*, Białystok 2012, s. 56.

³⁷³ T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań pedagogicznych...*, op. cit., s.76.

³⁷⁴ Ibidem, s. 99.

- b) wywiadami z dyrektorami przedszkoli, które pozwoliły na zebranie informacji o funkcjonowaniu poszczególnych placówek, ustalenie zasięgu stopnia zróżnicowania pomocy, opinii dyrekcji dotyczących przebiegu realizowania modelu inkluzyjnego.

2. Metoda sondażu diagnostycznego³⁷⁵ polegała na zbieraniu i analizowaniu danych o zjawiskach oraz dynamice ich rozwoju czy też w opiniach respondentów, poglądach wybranych zbiorowości, nasilaniu się i kierunkach rozwoju. Dzięki temu sondaż diagnostyczny umożliwił mi, jako osobie badającej, wyjaśnienie pewnych zjawisk masowych, czy procesów występujących w zbiorowościach. Dostarczył ilościowych i porównywalnych danych³⁷⁶.

Badania prezentowane w niniejszej pracy zostały tak zaplanowane, aby można było je powtórnie analizować w przyszłości. Możliwa będzie analiza wtórna, która stanowi mocną stronę sondażu diagnostycznego. Jak wskazuje Earl Babbie metoda sondażu diagnostycznego ma również słabe strony. Słabą stroną tej metody jest fakt „niezmieniania początkowego kształtu badań w jego trakcie”³⁷⁷. W ramach niniejszych badań wskazany wymóg nie stanowił żadnej bariery, ponieważ w trakcie przeprowadzanych badań nie zaszła żadna potrzeba dokonywania zmian. Pytania do respondentów były przemyślane oraz trafne. Do metody sondażu diagnostycznego zastosowałam następujące techniki:

- a) technikę wywiadu wraz z narzędziem, jakim był kwestionariusz wywiadu z dyrektorem placówki, nauczycielami, specjalistami zatrudnionymi w badanych placówkach (pedagog, logopeda, rehabilitant i psycholog).

Wywiad jest czułą metodą rejestrowania subiektywnych definicji, budowanych przez pryzmat przeżyć jednostki. Podczas wywiadu okazywałam rozmówcom otwartość, uważność, zainteresowanie. Posłużył mi głównie do poznania faktów, opinii i postaw, a materiałem uzyskanym tą drogą pomógł w analizie układów i zależności pomiędzy faktami³⁷⁸. Przedmiotem wywiadu jakościowego był świat życia codziennego, zawodowego badanych³⁷⁹.

³⁷⁵ M. Łobocki, *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Kraków 2008, s. 243.

³⁷⁶ K. Kot, M. Truskolaska, *Ogólna charakterystyka i klasyfikacja badań naukowych i metod badawczych*, [w:] B. Poskrobko (red.), *Metody badań naukowych z przykładami ich zastosowania*, Białystok 2012, s. 56.

³⁷⁷ E. Babbie, *Badania społeczne w praktyce*, Warszawa 2003, s. 302.

³⁷⁸ T. Pilch, *Zasady badań pedagogicznych*, Warszawa 1995, s. 91-92.

³⁷⁹ S. Kvale, *Prowadzenie wywiadów*, Warszawa 2013, s. 42.

- b) technikę ankiety wraz z narzędziami jakimi będą: kwestionariusz ankiety sporządzony dla nauczycieli i specjalistów oraz kwestionariusz ankiety sporządzony dla rodziców.

Kwestionariusz ankiety do nauczycieli

W ramach skierowanego do nauczycieli kwestionariusza ankiety przygotowałam 14 pytań otwartych, półotwartych i zamkniętych. Zestaw pytań dobrałam tak, aby możliwe było zebranie danych, które dotyczyły stopnia zaawansowania edukacji włączającej w badanych przedszkolach.

Pytania ankiety numer 1,2 i 14 pozwoliły na uzyskanie istotnych informacji o osobach ankietowanych i ich miejscu pracy – nazwy placówki, w której są zatrudnieni; specjalności zawodowej i stanowiska pracy oraz wieku, stażu pracy, wykształcenia.

Pytania numer 3,4,5,6 pozwalają na uzyskanie informacji o liczebności grup, z którymi pracują badani nauczyciele, o liczbie dzieci z orzeczeniami i opiniami oraz liczbie powołanych zespołów psychologiczno-pedagogicznych wraz z powodem ich powołania.

Pytania numer 7, 8 i 9 pozwalają na dokonanie charakterystyki zaplecza diagnostyczno- rehabilitacyjnego, jakim dysponuje przedszkole oraz ustalenie jacy, specjaliści są zatrudnieni w badanych placówkach. Dodatkowo, dzięki tym pytaniom, możliwe jest określenie stopnia zaspokajania przez tych specjalistów potrzeb dzieci oraz wskazanie działań, które poprawiłyby tę opiekę. Przewidziano również możliwość określenia czynników uniemożliwiających lub utrudniających zaspokajanie potrzeb dzieci.

Pytania numer 10 i 13 pozwalają określić zmiany, jakie w badanych placówkach wywołała obecność dzieci posiadających orzeczenie lub opinię poradni psychologiczno-pedagogicznej oraz inicjatywy podjęte w celu popularyzacji edukacji włączającej. Wskazanie stosowanych aktywności pozwala na prześledzenie ewolucji badanych instytucji ku idei edukacji włączającej. Odpowiedzi osób ankietowanych umożliwiają dokonanie oceny ich orientacji w odniesieniu do edukacji inkluzyjnej i potrzeby jej wprowadzenia.

Pytania numer 12, 13 zapewniają zdobycie informacji na temat współpracy na linii przedszkole– rodzice oraz przedszkole–placówka wyspecjalizowana.

Kwestionariusz ankiety dla specjalistów

W ramach skierowanego do specjalistów kwestionariusza ankiety przygotowałam 16 pytań otwartych, półotwartych i zamkniętych. Zestaw pytań dobrałam tak, aby możliwe było zebranie danych, które dotyczyły stopnia zaawansowania edukacji włączającej w badanych przedszkolach.

Pytania numer 1, 2, 3 umożliwiają uzyskanie informacji o osobach ankietowanych i ich miejscu pracy – nazwy placówki, w której są zatrudnieni; specjalności zawodowej i stanowiska pracy oraz wieku, stażu pracy.

Pytania numer 4, 5, 6, 7 pozwalają na uzyskanie informacji dotyczących dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Możliwe jest więc ustalenie liczby dzieci z orzeczeniami, istnienie lub brak powołanych zespołów psychologiczno-pedagogicznych, dzieci posiadających IPET czy KIP.

Pytania numer 8, 9, 10 dają możliwość otrzymania danych dotyczących uzyskania informacji o pracy powołanych zespołów psychologiczno-pedagogicznych w związku z obecnością dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych a w tym wskazanie konkretnej potrzeby, składu powołanego zespołu oraz tego, na czyj wniosek zespół psychologiczno-pedagogiczny został powołany.

Pytania numer 11, 12 pozwalają na określenie zmian, jakie w badanych placówkach wywołała obecność dzieci posiadających orzeczenie lub opinię poradni psychologiczno-pedagogicznej oraz dokonanie przeglądu zaplecza diagnostyczno-specjalistycznego, jakim dysponują badane placówki.

Pytanie numer 13 zapewnia zdobycie informacji na temat współpracy na linii placówka – inne instytucje oraz osoby, np. asystent rodziny, lekarz prowadzący, kurator, rodzice.

Pytania numer 14, 15, 16 pozwalają na określenie form doskonalących wiedzę, z których korzystali ankietowani specjaliści, metod, jakie wykorzystują w czasie swoich zajęć a także nowych inicjatyw podejmowanych przez badane osoby na rzecz popularyzacji edukacji włączającej w przedszkolu.

Kwestionariusz ankiety dla personelu pomocniczego

W ramach skierowanego do personelu pomocniczego kwestionariusza ankiety przygotowałam 4 pytania otwarte, półotwarte i zamknięte. Zestaw pytań dobrałam tak, aby możliwe było zebranie danych, które dotyczyły stopnia zaawansowania edukacji włączającej w badanych przedszkolach.

Pytania numer 1 i 2 pozwoliły na uzyskanie informacji o osobach ankietowanych i ich miejscu pracy – nazwy placówki, w której są zatrudnieni i stanowiska pracy oraz wieku, stażu pracy.

Pytanie numer 3 umożliwia uzyskanie informacji na temat liczebności grup dzieci w badanych instytucjach przedszkolnych.

Pytanie numer 4 pozwala na ustalenie rodzaju pomocy, jakiej udziela personel pomocniczy dzieciom o specjalnych potrzebach edukacyjnych.

Kwestionariusz ankiety dla rodziców

Kwestionariusz ankiety skierowany do rodziców składa się z siedmiu pytań - zamkniętych i półotwartych. Zestaw pytań dobrałam tak, aby możliwe było zebranie danych, które dotyczyły wiedzy rodziców na temat stosowania edukacji włączającej w placówce, do której uczęszcza dziecko ankietowanego rodzica. W ankiecie zostały użyte słowa: niepełnosprawność – gdyż nie każda dysfunkcja jest widoczna, nie o każdym powołanym zespole psychologiczno- pedagogicznym informowani są rodzice, chociażby ze względu na poufność informacji, np. przeżycia traumatyczne, niebieska karta w rodzinie, czy też ze względu na niewidoczność dysfunkcji – nieśmiałość, trudności edukacyjne, choroba przewlekła, np. cukrzyca, padaczka.

Pytania numer 1, 2 i 3 pozwoliły na uzyskanie informacji dotyczących wieku dziecka, grupy do jakiej dziecko uczęszcza oraz posiadanie przez nie orzeczenia lub opinii poradni pedagogiczno- psychologicznej.

Pytania numer 4, 5, 6, 7 pozwalają na ustalenie opinii rodziców dzieci uczęszczających do badanych placówek na temat: oddziaływania edukacji włączającej na szanse edukacyjne dzieci niepełnosprawnych bez ograniczenia pozostałych dzieci, budowania empatii w postawie dzieci ankietowanych rodziców, niekorzyści dotykających ankietowanego rodzica płynących z edukacji włączającej, zauważonych oznak niezrozumienia dla dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych.

STRATEGIA JAKOŚCIOWA

Metoda studium przypadku sytuowana jest zarówno wśród metod ilościowych, jak i jakościowych. W obu wypadkach zakres oraz sposoby postępowania są różne. Studium przypadku w metodach jakościowych ma na celu „dokładny opis badanego (osoby, obiektu) z możliwie różnych stron i z uwzględnieniem rozmaitych jego aspektów, co pozwala na odszukanie wyjątkowych, szczególnych zjawisk wśród badanej grupy, ale także odnalezienie pośród niej podobieństw”³⁸⁰. Wśród najczęściej stosowanych sposobów zbierania materiałów w tej metodzie znajdują się m.in. wywiad i analiza dokumentów. Taki schemat badawczy pozwoli mi na opisanie i wyjaśnienia przebiegu procesu inkluzji umiejscowionego w instytucji. Krzysztof Konarzewski³⁸¹ studium przypadku określa jako schemat zmierzający do zbudowania m.in. jednostkowej teorii zjawiska ogólnego. Opis, o którym mowa w przypadku takiego schematu badawczego, doprowadzi do ukazania konkretnego zjawiska także przez pryzmat indywidualnych losów badanych osób.

- a) Stosując tę metodę w moim postępowaniu badawczym wykorzystałam technikę analizy dokumentów³⁸². Analizie zostały poddane dokumenty przedszkolne: podstawa programowa wychowania przedszkolnego, programy nauczania, przewodniki metodyczne, programy indywidualne oraz plan pomocy psychologiczno-pedagogicznej w badanych placówkach.

Analizując wybrany obszar, skorzystałam z dokumentów dostępnych w archiwach przedszkoli i organów je nadzorujących. Wstępna kwerenda przeprowadzona w archiwach przedszkolnych umożliwiła mi pozyskanie niezbędnego materiału badawczego. Znajdują się tam wewnętrzne akty oraz dokumenty takie, jak: statut przedszkola, dzienniki, sprawozdania, kroniki, regulaminy, rozporządzenia placówek, plany wychowawcze, programy nauczania podręczniki, konspekty zajęć pozalekcyjnych. Pozyskany materiał dostarczył wielu cennych informacji dotyczących działalności przedszkoli na badanym obszarze.

³⁸⁰ K. Rubacha, *Metodologia badań nad edukacją*, Warszawa 2008, s. 331.

³⁸¹ K. Konarzewski, *Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna*, Warszawa 2000, s. 78.

³⁸² M. Łobocki, *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Kraków 2006, s. 211.

Materiał badawczy znajdujący się w archiwach przedszkolnych zawiera dane niedostępne w archiwach kuratorium białostockiego. Oprócz wymienionych powyżej źródeł, do przydatnych w moich badaniach materiałów zaliczyłam i wykorzystałam indywidualne programy nauczania, indywidualne programy wspierające dziecko i jego rodzinę, diagnozy, opinie wychowawców i pracujących w placówce specjalistów.

Podstawę źródłową rozprawy stanowią źródła bezpośrednie – materiały urzędowe i statystyczne, a więc materiały pochodzące z następujących Instytucji:

- Ministerstwa Edukacji Narodowej (Podstawa Programowa Wychowania Przedszkolnego, Rozporządzenia),
- Kuratorium w Białymstoku (dane z Systemu Informacji Oświatowej – SIO, informacja o zatrudnionych specjalistach, nauczycielach wspierających, dane dotyczące liczby dzieci z orzeczeniami),
- Urzędu Miejskiego w Białymstoku,
- Centrum Edukacji Ustawicznej w Białymstoku (oferta edukacyjna dla nauczycieli – podnoszenie kwalifikacji),
- Miejskiego Ośrodka Doradztwa Metodycznego w Białymstoku (szkolenia dla nauczycieli, woźnych oddziałowych, dyrekcji i specjalistów),
- Departamentu Edukacji Urzędu Miejskiego w Białymstoku (dofinansowania dla placówek przedszkolnych, rekrutacja i regulamin przyjęcia dziecka do placówki przedszkolnej),
- przedszkoli na terenie Białegostoku (liczba dzieci z orzeczeniami, zatrudniony personel pedagogiczny, zatrudnieni specjaliści, zajęcia dodatkowe, zajęcia korekcyjno-kompensacyjne, wyposażenie placówek w sprzęt specjalistyczny).

Oprócz wyżej wymienionych archiwów korzystałam z innych zbiorów bibliotecznych przedszkoli, a także z bibliotek cyfrowych, w których dostępne są m.in.: Dzienniki Ustaw, Roczniki Statystyczne i Rozporządzenia Ministerstwa Edukacji Narodowej.

Przewidywałam pewne trudności związane z kwerendą w wewnętrznych archiwach przedszkolnych. Większość tych placówek nie posiada odpowiednich środków niezbędnych do stworzenia inwentarzy i katalogów. Korzystanie z zasobów

tych archiwów jest więc uzależnione od osób udostępniających zbiory oraz ich wiedzy na temat posiadanych dokumentów. Do zbiorów nie ma także wolnego dostępu, co stwarza sytuację kłopotliwą dla badacza. W celu uzyskania określonego zbioru teczek oraz kronik zdałam się na kompetencje pracowników przedszkoli. W pracy cennym uzupełnieniem bazy źródłowej były przeanalizowane przeze mnie opracowania, dzienniki ustaw, roczniki statystyczne, czasopisma pedagogiczne, artykuły prasy lokalnej, czasopisma naukowe i popularno-naukowe oraz prasa nauczycielska i poradniki wychowawcze.

- a) Analiza SWOT³⁸³ jest jedną z najpopularniejszych metod analizy strategicznej organizacji. Poszukując mocnych i słabych stron oraz szans i zagrożeń, na jakie mogą natrafić podczas realizacji idei inkluzji badane przedszkola, dokonam następujących analiz:
- Mocne strony – poszukiwałam takich zasobów i umiejętności, które sprzyjają pracy według modelu inkluzyjnego i pozytywnie wyróżniają pod tym względem badane przedszkola na tle innych badanych przeze mnie instytucji przedszkolnych. Przykładami mocnych stron mogą być wysokie kwalifikacje pracowników czy dobra organizacja pracy, usuwanie przeszkód w funkcjonowaniu placówek.
 - Słabe strony – poszukiwałam czynników, które ograniczają lub wręcz hamują rozwój badanych instytucji w kierunku inkluzji, mogą osłabić mocne strony, o ile nie zostaną na czas przewyciężone. Przykładami słabych stron będzie przerost zatrudnienia, słaba jakość oferty, niskie kompetencje, zła reputacja, istniejące w badanych przedszkolach bariery, itp.
 - Szanse – poszukiwałam i poddawałam analizom pozytywne zjawiska i tendencje w otoczeniu badanych przedszkoli, które jeśli zostaną przez nie właściwie wykorzystane, wspomogą ich rozwój lub osłabią zagrożenia. Przykładami szans może być otwarcie nowego rynku (np. utworzenie nowej gminy), wzrost zapotrzebowania na inkluzyjną opiekę i edukację przedszkolną, pojawienie się nowej grupy rodziców zainteresowanych posłaniem dziecka do badanych przedszkoli, itp.

³⁸³ Nazwa SWOT jest akronimem angielskich słów: *Strengths* (mocne strony), *Weaknesses* (słabe strony), *Opportunities* (szanse w otoczeniu), *Threats* (zagrożenia w otoczeniu).

- Zagrożenia – wskazałam takie zjawiska, które postrzegane będą przeze mnie jako negatywne, postaram się zidentyfikować wszelkie bariery i utrudnienia, które zahamują rozwój badanych przedszkoli. Przykładami zagrożeń mogą być nowi konkurenci (przedszkola niepubliczne), kryzys, strata ważnych beneficjentów (zmniejszenie liczby dzieci zapisywanych przez rodziców do danego przedszkola) itp.

Dokładna analiza pozwoliła orzec o przebiegu realizacji modelu edukacji inkluzyjnej na etapie edukacji przedszkolnej oraz zidentyfikować, co należy zmienić, zmodyfikować, dodać (zob. problemy badawcze).

METODY STATYSTYCZNE

Przeprowadzone badanie statystyczne miało na celu uzyskanie informacji o badanej zbiorowości za pomocą metod statystycznych. Użyte metody zostały dostosowane do typu danych oraz potrzeb analizy.

Wykorzystane metody to przede wszystkim analiza tekstu, tabelaryczna oraz graficzna wizualizacja danych oraz statystyka klasyczna. Większość pytań w ankietach była pytaniami otwartymi, których warianty podawane były w sposób opisowy (np. stanowisko, zaplecze dydaktyczne) lub za pomocą liczb (np. wiek, liczba dzieci). Analiza dotyczyła więc zarówno cech niemierzalnych (jakościowych), jak i mierzalnych (ilościowych).

W opracowaniu wyników badań użyte zostały elementy statystyki opisowej zajmującej się m.in. problemami opracowania i prezentacji materiału statystycznego oraz syntetyzującym opisem właściwości zbioru danych. W szczególności do opisu największej koncentracji wyników wykorzystano główne miary tendencji centralnej, czyli średnią arytmetyczną, medianę oraz dominantę. Średnia arytmetyczna to suma wartości wszystkich zmiennych danego zbioru podzielona przez liczbę tych zmiennych. Jest to najbardziej popularna i najbardziej intuicyjna miara tendencji centralnej, za pomocą której opisywane jest miejsce największej koncentracji wyników w danym zbiorze.

Mediana (inaczej wartość środkowa, przeciętna, drugi kwartał) jest to wartość dzieląca uszeregowany zbiór danych „na pół”. Poniżej i powyżej mediany znajduje się 50% wyników danego zbioru. Natomiast dominanta (inaczej modalna lub moda) jest to wartość występująca najczęściej w danym zbiorze.

Zastosowanie w analizowanych ankietach pytań wielokrotnego wyboru z możliwością wpisania własnego wariantu odpowiedzi wymagało odpowiedniego przygotowania danych do dalszej analizy. Do tego celu użyte zostały metody eksploatacji danych tekstowych (ang. *Text Mining*). W pierwszej kolejności dane tekstowe zostały poddane wstępnej obróbce (ang. *preprocessing*) polegającej na oczyszczeniu danych (np. eliminacja „literówek”, powtórzeń itp.). W kolejnym etapie wyeliminowane zostały wyrazy o niskiej wartości informacyjnej i jednocześnie wyodrębnione zostały terminy, które mają istotne znaczenie i które należy włączyć do analizy. Następnie odpowiedzi ankietowanych zawierające kluczowe frazy lub zdania zostały pogrupowane i zakwalifikowane do odpowiednich kategorii.

Ostateczne wyniki analiz zaprezentowane zostały w postaci tabelarycznej oraz graficznej. Prezentacja tabelaryczna oparta była na szeregach rozdzielczych (strukturalnych), czyli ciągu wartości liczbowych uporządkowanych według wariantów badanej cechy mierzalnej lub niemierzalnej. W szczególności poszczególnym wariantom zmiennej przyporządkowane zostały odpowiadające im liczebności oraz odsetek w stosunku do liczebności danej grupy badawczej. Graficzna prezentacja informacji statystycznej oparta była na wykresach słupkowych, które najczęściej używane są w przypadku prezentacji częstości odpowiedzi lub służą procentowemu przedstawieniu danych. Zazwyczaj sposób ten wybierany jest w przypadku odpowiedzi, które mają charakter wielokrotny bądź w przypadku, gdy mamy wiele możliwych odpowiedzi. Przedstawienie danych za pomocą wykresu słupkowego dało możliwość zaobserwowania, które odpowiedzi były udzielane najczęściej, a które najrzadziej.

5.4. Charakterystyka terenu badań i badanej grupy

Prawidłowy wybór grupy do badań stanowił istotny element całego procesu badawczego. Próba badawcza to obiekty poddane badaniu, które można przyporządkować do określonej populacji, mogą być wyodrębnione losowo bądź nielosowo³⁸⁴. Jednak wybór schematu badawczego, jakim jest studium przypadku wskazuje na celowy dobór próbki badawczej. Dobór celowy polegał na pobieraniu z populacji do próbki takich elementów, które spełniają kryterium zawarte w pytaniu badawczym. Nie ma możliwości wnioskowania o populacji³⁸⁵.

Zadbałam o trafność doboru tak, aby dostarczył on jak największej liczby informacji. Badania przeprowadziłam w przedszkolach w Białymstoku i na terenie powiatu białostockiego. Zastosowałam technikę nieprobabilistycznego doboru próby, polegającą na doborze celowym. Zbadałam placówki i ich dokumentację uznając, iż „niekiedy właściwe jest dobranie próby na podstawie własnej wiedzy o badanej populacji oraz celu badań”³⁸⁶. Ten typ doboru jest często wybierany przez badaczy, kiedy są oni zainteresowani badaniem splotu wydarzeń odbiegających od zasady. Są to przypadki, które nie pasują do ściśle określonych wzorców i zachowań, lecz które pomagają zrozumieć te regularne wzorce³⁸⁷.

Jak raportuje Podlaski Urząd Statystyczny w województwie podlaskim w końcu września 2017 r. (rok szkolny 2017/18) wychowanie przedszkolne „prowadzone było w 672 placówkach. W stosunku do poprzedniego roku szkolnego ich liczba zwiększyła się o 5, tj. o 0,7%. Wśród tych placówek znalazło się 276 przedszkoli (o 19 więcej niż przed rokiem), 17 zespołów wychowania przedszkolnego (tyle samo co rok wcześniej), 77 punktów przedszkolnych (o 11 mniej) oraz 302 oddziały przedszkolne przy szkołach podstawowych (o 3 mniej niż rok wcześniej).

Wychowaniem przedszkolnym (...) objęto 38,4 tys. dzieci (wzrost o 5,3% w stosunku do roku poprzedniego), z czego 26,8% stanowiły dzieci pięcioletnie, a 27,0% – dzieci sześcioletnie (rok wcześniej odpowiednio – 27,5% i 26,8%).

Większość (...) placówek była zlokalizowana na wsi (50,4%), ale tylko 24,6% ogółu dzieci objętych edukacją przedszkolną stanowiły dzieci wiejskie. Wśród

³⁸⁴ K. Rubacha, *Metodologia badań...*, op. cit., s. 116.

³⁸⁵ Ibidem, s. 124.

³⁸⁶ E. Babbie, *Badania społeczne w praktyce*, tłum. W. Betkiewicz, Warszawa 2004, s. 204-205.

³⁸⁷ Ibidem, s. 205.

placówek zajmujących się wychowaniem przedszkolnym na wsi przeważały oddziały przedszkolne przy szkołach podstawowych.

Na początku roku szkolnego 2017/18 na terenach wiejskich znajdowało się 225 tego rodzaju placówek prowadzących głównie edukację sześciolatków i pięciolatków. Funkcjonowało tu ponadto 36 przedszkoli, 17 zespołów wychowania przedszkolnego oraz 61 punktów przedszkolnych.

Tabela 2. Wychowanie przedszkolne w województwie podlaskim. Stan na początku roku szkolnego

Wyszczególnienia	2016/17	2017/18	2016/17	2017/18	2016/17	2017/18
	ogółem		w tym			
			przedszkola		oddziały przedszkolne przy szkołach podstawowych	
Placówki	667	672	257	276	305	302
w tym na wsi	353	339	37	36	229	225
Miejsca	29772	31077	27110	28611	X	X
w tym na wsi	4402	4464	2168	2356	X	X
Oddziały	1838	1973	1216	1328	478	513
w tym na wsi	523	553	106	117	309	334
Dzieci	36516	38444	25978	27390	8339	8939
w tym na wsi	8912	9460	2153	2304	4884	5329
w wieku 5 lat	10033	10296	7247	7384	2249	2362
w tym na wsi	2731	2765	675	661	1595	1619
w wieku 6 lat	9779	10399	5315	6016	4423	4331
w tym na wsi	2710	2929	498	601	2190	2295

Źródło: opracowanie według danych Urzędu Statystycznego w Białymstoku, http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:Ht4cWQOI_WwJ:bialystok.stat.gov.pl/download/gfx/bialystok/pl/defaultaktualnosci/1330/1/11/1/edukacja_i_wychowanie_wpodl_2017-2018.pdf+&cd=1&hl=pl&ct=clnk&gl=pl, [dostęp: 18.02.2019].

W omawianym roku, podobnie jak w latach poprzednich, w strukturze wszystkich placówek dominowały przedszkola publiczne (59,8%), przy jednoczesnym wzroście (o 15,6%) w stosunku do roku szkolnego 2016/17 liczby przedszkoli niepublicznych.

W roku szkolnym 2017/18 na jedną placówkę wychowania przedszkolnego przypadało średnio 57 dzieci (w miastach – 87, a na wsi – 28). Obsada miejsc w podlaskich przedszkolach ukształtowała się (...) na poziomie 96 dzieci na 100 miejsc. W miastach wskaźnik ten wynosił 96, podczas gdy na wsi osiągnął wartość 98.

Na początku roku szkolnego 2017/18 obowiązkowe roczne przygotowanie przedszkolne realizowało 10,4 tys. sześciolatków. W miastach (...) część tej grupy dzieci (72,5%) odbywała je w przedszkolach, podczas gdy na wsi większość spośród nich (78,4%) uczęszczała do oddziałów przedszkolnych przy szkołach podstawowych³⁸⁸.

Tabela 3. Liczba placówek oferujących wychowanie przedszkolne, miejsc w tych placówkach a liczba dzieci korzystających z przedszkoli i pozostałych form wychowania przedszkolnego w województwie podlaskim

Wychowanie przedszkolne	2015/16	2016/17	2017/18
Placówki wychowania przedszkolnego	140	148	156
W tym przedszkola	100	104	117
Miejsca w przedszkolach	10201	11186	12065
Dzieci w placówkach wychowania przedszkolnego	10134	11879	12540
W tym w przedszkolach	9162	10537	11410

Źródło: opracowanie według Urząd Statystyczny w Białymstoku, Statystyczne Vademecum Samorządowych http://bialystok.stat.gov.pl/vademecum/vademecum_podlaskie/portrety_miast/miasto_bialystok.pdf.

Dane zamieszczone w tabeli 2 pokazują, że od roku szkolnego 2015/2016 do 2017/2018 zwiększyła się liczba placówek wychowania przedszkolnego. Jednocześnie w tym okresie zwiększyła się liczba dzieci w placówkach wychowania przedszkolnego, zarówno w przedszkolu, jak i innych formach wychowania przedszkolnego. W przedszkolach w roku szkolnym 2017/2018 liczba dzieci zwiększyła się o 661 w stosunku do poprzedniego roku szkolnego. Wzrosła również liczba miejsc w przedszkolach. W roku szkolnym 2017/18 liczba miejsc w stosunku do roku poprzedniego wzrosła o 186 miejsc.

³⁸⁸ Edukacja_i_wychowanie_wpodl_20172018.pdf, Urząd Statystyczny w Białymstoku, http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:Ht4cWQ0l_Wwj:bialystok.stat.gov.pl/download/gfx/bialystok/pl/defaultaktualnosci/1330/1/11/1/edukacja_i_wychowanie_wpodl_2017-2018.pdf+&cd=1&hl=pl&ct=clnk&gl=pl, [dostęp: 18.02.2019].

Zakresem moich badań zostały objęte placówki przedszkolne mieszczące się na terenie miasta Białegostoku, jaki i powiatu białostockiego.

Białystok, to miasto, którego historia sięga XVII wieku, a jego specyficzna natura kształtowała się w klimacie współistnienia wielu narodowości, wyznań, kultur, obyczajów i tradycji. Białystok był i nadal jest miejscem, gdzie spotykali się Polacy, Białorusini, Żydzi, Litwini, Niemcy, Rosjanie, Tatarzy, Ukraińcy i Romowie. Blisko 300-tysięczny Białystok jest największym miastem północno-wschodniej Polski i stolicą województwa podlaskiego. Pełni rolę administracyjnego, gospodarczego, naukowego i kulturalnego centrum tej części kraju, która ze względu na walory ekologiczne, zwana jest Zielonymi Płucami Polski. Białystok to ponadregionalny ośrodek akademicki i naukowy. Na dwudziestu dwóch wyższych uczelniach studiuje około 50 tys. osób. Dużym dorobkiem naukowym pochwalić się mogą funkcjonujące od kilkudziesięciu lat uczelnie państwowe: Uniwersytet w Białymstoku, Uniwersytet Medyczny i Politechnika Białostocka³⁸⁹. Z miastem Białystok łączy się wiele ciekawych postaci. Przede wszystkim Jan Klemens II Branicki, stąd pochodzi Ludwik Zamenhof – twórca języka esperanto, Ryszard Kaczorowski – ostatni prezydent RP, czy też rzeźbiarz Alfons Karny³⁹⁰. Niepowtarzana atmosfera, historia, tradycja, różnorodność, nastawienie na rozwój i nowoczesność sprawiają, że Białystok jest miastem bardzo atrakcyjnym dla turystów. Liczne projekty unijne okazały się ogromną szansą, dzięki której powstała nowa infrastruktura³⁹¹. Zgodnie z danymi statystycznymi³⁹² z roku 2017 Białystok osiągnął powierzchnię 10213 ha oraz populację liczącą 296 tysięcy mieszkańców. Przyrost naturalny ludności w danym roku miał tendencję wzrostową³⁹³.

Choroszcz, to miasto z siedzibą władz gminy miejsko-wiejskiej, o powierzchni 1678 ha, ludności 5,6 tys. Wyróżnia się z pięćsetletnią tradycją, niezwykłą przyrodą Narwiańskiego Parku Narodowego czy zabytkami: letnią rezydencją Branickich – zbudowaną w latach 1725, kompleksem klasztorno-kościelnym, w którym mieściła

³⁸⁹ Białystok Informator Turystyczny, Białystok 2014, s. 6.

³⁹⁰ http://www.info.bialystok.pl/info/in_o/obiekt.php

³⁹¹ A.Cz. Dobroński, *Miasta województwa podlaskiego*, Białystok 2014, s. 49.

³⁹² http://bialystok.stat.gov.pl/files/gfx/bialystok/pl/defaultstronaopisowa/1102/1/1/polozenie_wa-runki_naturalne.pdf, [dostęp: 25.02.2019].

³⁹³ https://www.bialystok.pl/pl/dla_mieszkanow/wschodzacy_bialystok/dane-statystyczne.html, [dostęp: 25.02.2019].

się szkółka parafialna, bogatym księgozbiorem i przytułkiem dla biednych. W 1930 roku z opustoszałych hal produkcyjnych utworzono szpital psychiatryczny, który służył z dobrego wyposażenia i dobrej kadry, przodował więc w prowadzeniu nowych metod leczenia pacjentów. Na uwagę zasługuje zachowany unikatowy układ rynku i ulic oraz częściowo układ architektoniczny. Ciekawą i atrakcyjną dla turystów jest przeprawa przez rzekę Narew „Śliwno – Waniewo” oraz reduta obronna „Koziołek”, pamiętająca potop szwedzki. Zrównoważony rozwój gminy, budowa ścieżek rowerowych łączy część gminy z dziką przyrodą Narwiańskiego Parku Narodowego³⁹⁴.

Czarna Białostocka (dawniej Czarna Wieś) to jedno z najmłodszych miast w regionie, położone na północ w odległości 20 km od Białegostoku. Jest to siedziba władz gminy miejsko-wiejskiej o powierzchni 1428 ha, ludności 9,7 tys. Przez wieki na tym terenie dominowała puszcza. Spotkać tu można było w ostępach leśnych pszczelarzy, potażników, hutników, kołodziejów, osoczników, strzelców i czeladź łowiecką. Spokój został przerwany przez potop szwedzki oraz kolejne wojny, którym towarzyszyły pożary i epidemie. W 1952 roku w ramach planu sześćdziesięcioletniego pod Czarną Wsią wyznaczono teren na wzniesienie wytwórni chemicznej oraz innych zakładów przemysłowych, powstały budynki Zakładowego Osiedla Robotniczego. Mocą uchwały Rady Ministrów z 7 lipca 1962 roku Czarna Wieś Stacja zmieniła się w miasto Czarną Białostocką. Miasto położone jest pośród pięknych lasów Parku Krajobrazowego Puszczy Knyszyńskiej. Tereny zielone stanowią 76% obszaru gminy, znajdziemy więc tu liczne szlaki turystyczne – można podziwiać nieznaruszone fragmenty starych lasów – część z nich stanowi rezerwat przyrody. Turysty mogą zwiedzać unikalny szlak Rękodzieła Ludowego Podlasia z rzemiosłem i warsztatami twórców ludowych. Oferowane tu warsztaty z zakresu ceramiki, tkactwa, rzeźbiarstwa, wikliny, papieru czerpanego, filcu czy kaletnictwa artystycznego. Urokliwym miejscem jest zalew wodny Czapielówka – miejsce dla wędkarzy i miłośników sportów wodnych³⁹⁵.

Supraśl – miasto siedziba władz gminy miejsko-wiejskiej o powierzchni 569 ha, ludności 4,7 tys. Jest to miejsce położone w Puszczy Knyszyńskiej, mające

³⁹⁴ A.Cz. Dobroński, *Miasta województwa podlaskiego*, op. cit., s. 69-75.

³⁹⁵ Ibidem, s. 85-91.

ponad 500 letnią tradycję oraz wyjątkowe dziedzictwo kulturowe. Według legendy, drewniany krzyż puszczony w 1500 roku rzeką Supraślą przez mnichów prawosławnych z Gródka szukających spokojnego miejsca zatrzymał się na uroczysku Suchy Hrud – to właśnie tu powstała pierwsza cerkiew drewniana (spłonęła po uderzeniu pioruna), później powstała murowana gotycka pw. Najświętszej Marii Panny. W 1695 roku uruchomiono drukarnię, to w niej powstawały pierwsze podręczniki Komisji Edukacji Narodowej. To tu ma swoją siedzibę utworzony w 1988 roku Park Krajobrazowy Puszczy Knyszyńskiej, dyrekcja tej instytucji mieści się w zabytkowym dworze z 1822 roku. Znajduje się również w Supraślu siedziba znanego w całym kraju Liceum plastycznego im Artura Grottgera czy też Teatr Wierszalin oraz Muzeum ikon. Miasto od wielu lat przyciąga turystów krajobrazem kulturowym, zabytkami, kuchnią regionalną (kiszka i babka ziemniaczana, kuchnia tatarska), urokliwą doliną rzeki Supraśl, licznymi ścieżkami rowerowymi, czy też mikroklimatem. Złoża borowiny spowodowały, że Supraśl w 2002 roku stał się polskim uzdrowiskiem, drugim po Augustowie miastem uzdrowiskowym w województwie podlaskim. To z Supraśla pochodził słynny polski fotograf Wiktor Wołkow³⁹⁶.

Wasilków – siedziba gminy miejsko-wiejskiej, powierzchnia 2815 ha, liczba ludności 10,3 tys., jest jednym ze starszych miast na Podlasiu. Początki miasta Wasilków sięgają wczesnego renesansu, nazwa Wasilków pojawiła się pierwszy raz w 1524 roku. Dynamiczny rozwój rozpoczął się w 1566 roku od aktu nadania praw miejskich. Wasilków otrzymał rozplanowanie „renesansową harmonią” – w centrum dominował rynek, z jego narożników wychodziły po dwie ulice, w pobliżu znajdował się kościół i cerkiew. Od 1796 roku dostał się pod panowanie pruskie, wyszedł ze składu powiatu grodzieńskiego i znalazł się w powiecie i departamencie białostockim. Został określony jako miasto królewskie a szczególnie upodobał sobie Wasilków Zygmunt August ze względu na tereny Puszczy Knyszyńskiej. Wasilków przecina rzeka Supraśl – mieszkańcy używali jej do spławiania drewna i rybołówstwa, później od XX wieku stała się najważniejszym źródłem wody dla pobliskiego Białegostoku. Od zawsze była też miejscem wypoczynku dla mieszkańców. Ważnym przedsięwzięciem stała się budowa nowego ujęcia wody i ośrodka sportów wodnych. W gminie intensywnie rozwija się budownictwo mieszkaniowe, coraz więcej

³⁹⁶ Ibidem, s. 295-303.

ludzi poszukuje miejsca blisko natury, ale z całą gamą dogodności miasta – handlu, kultury, przemysłu i pracy³⁹⁷.

Zabłudów – miasto, siedziba władz gminy miejsko-wiejskiej, o powierzchni 1430 ha, ludności 2,4 tyś. W 1528 roku założył je Aleksander Chodkiewicz, 21 sierpnia 1553 roku król Zygmunt August nadał mu przywileje miejskie. Od początku w zgodzie żyją tu katolicy, prawosławni, żydzi i kalwini – miasto słynie z wielowiekowej tolerancji. Jako jedne z nielicznych posiada wybudowane niemal obok siebie świątynie: katolicką, prawosławną, żydowską i kalwińską. Okresu II wojny światowej nie przetrwała słynna synagoga zabłudowska, została spalona przez Niemców a była to jedna z większych synagog w Europie. Synagoga została zbudowana z modrzewiowego drzewa bez użycia nawet jednego gwoźdźca. W środku znajdowała się ogromna bima – „kazalnica” pokryta wielkim drewnianym baldachimem. Przed wybuchem II wojny miasto zamieszkiwała głównie ludność żydowska – stanowiła ona 70% całej ludności miasta. Holokaust przeżyło niewiele osób. O rozwoju miasta decydowały dobra ziemskie i oddalenie od innych osad. To tu powstała pierwsza w Wielkim Księstwie Litewskim drukarnia zabłudowska, to tu został wydany pierwszy egzemplarz Ewangelii nauczającej. Zabłudów dzisiaj to miasteczko położone nad rzeką Rudnią, mające piękne szlaki turystyczne i ciągle rozwijającą się infrastrukturę³⁹⁸.

Badaniom podlegały publiczne przedszkola z Białegostoku oraz przedszkola w powiecie białostockim. W sumie przebadanych zostało 37 placówek przedszkolnych. W Białymstoku zbadanych zostało 26 przedszkoli publicznych, w tym 3 integracyjne, 1 z Oddziałami Integracyjnymi. W badaniach w powiecie białostockim uwzględniłam 11 przedszkoli działających w gminach miejsko-wiejskich, w tym 1 z Oddziałem Integracyjnym (Choroszcz, Fasty, Czarna Białostocka, Supraśl, Wasilków, Zabłudów, Barszczewo, Nowe Aleksandrowo, Klepacze, Kruszewo, Złotoria).

Przebadanych zostało 746 osób, w tym personel przedszkola to 480 osób, 210 rodziców dzieci uczęszczających do badanych przedszkoli oraz 55 specjalistów pracujących z dziećmi w tych przedszkolach. Poniżej przedstawiam charakterystyki każdej z tych grup osób.

³⁹⁷ A.Cz. Dobroński, *Miasta województwa podlaskiego*, Białystok 2014, s. 351-357.

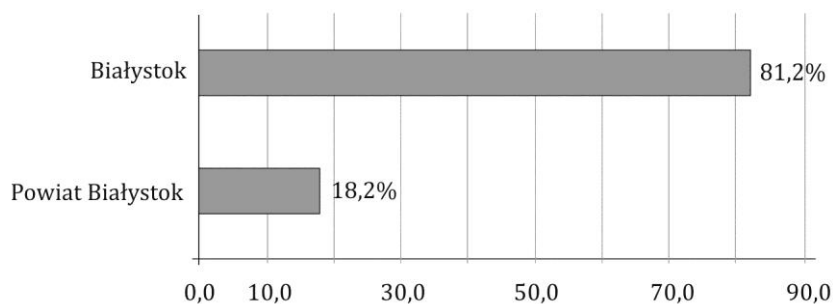
³⁹⁸ Ibidem, s. 369-375.

1. Personel przedszkolny w badanych placówkach składał się łącznie z:

a) 33 dyrektorów – w tym 3 wicedyrektorów, 1 pełniącego obowiązki dyrektora.

Wszystkie osoby badane to kobiety, wywiadu udzieliło więcej dyrektorów z Białegostoku niż z powiatu białostockiego. Wynika to z większej liczby przedszkoli w mieście niż w powiecie.

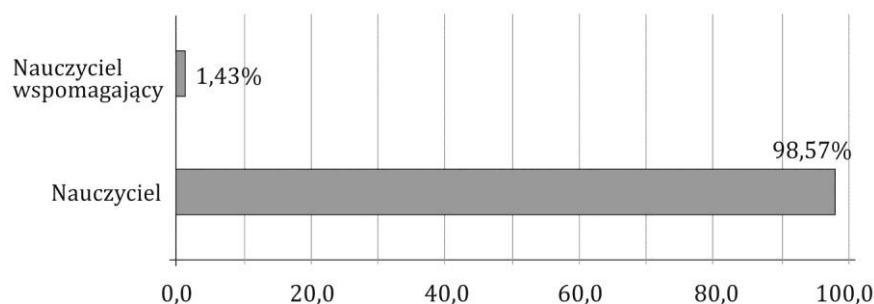
Wykres 1. Dyrektorzy badanych placówek a teren badań



Źródło: badania własne.

b) 350 nauczycieli oraz nauczycieli wspierających – wszyscy nauczyciele to kobiety.

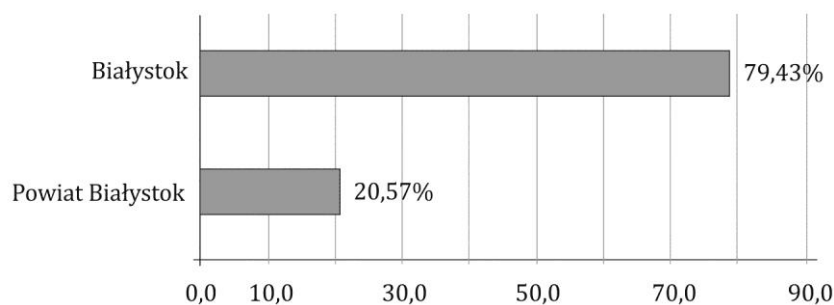
Wykres 2. Badani nauczyciele a ich stanowisko



Źródło: badania własne.

W badanej grupie przeważają osoby zatrudnione na stanowisku nauczyciela.

Wykres 3. Nauczyciele a teren badań



Źródło: badania własne.

Większość badanych nauczycieli pracuje w placówkach przedszkolnych na terenie miasta Białystok.

Tabela 4. Liczebność grup przedszkolnych a liczba badanych nauczycieli pracujących w tych grupach

Liczba dzieci w grupie	Liczba badanych nauczycieli	%
27	1	0,29
25	173	49,43
24	25	7,14
23	13	3,71
22	10	2,86
21	13	3,71
20	56	16,00
19	17	4,86
18	13	3,71
17	1	0,29
16	9	2,57
15	4	1,14
13	1	0,29
12	2	0,57
4	1	0,29
2	1	0,29
Razem	350	100,00

Źródło: badania własne.

Połowa zbadanych nauczycieli pracuje w grupach 25 osobowych, a więc liczebność dzieci w grupie jest zgodna z Rozporządzeniem³⁹⁹. W jednym przypadku liczebność grupy przedszkolnej z którą pracuje zbadany nauczyciel przekracza ustalony limit o 2 dzieci.

117 zbadanych nauczycieli (33%) pracuje w grupach 20-24 osobowych. Pozostałych 60 (17%) nauczycieli pracuje w grupach mniejszych niż 20 osób.

W przypadku wskazania 2 i 4 dzieci, nauczyciele pracują w grupach mieszanych wiekowo.

Tabela 5. Liczebność dzieci grupie. Statystyki opisowe

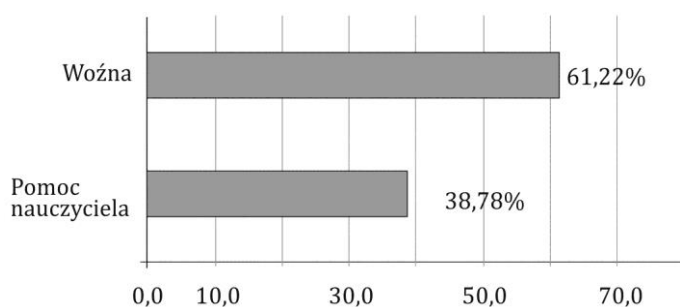
Liczba dzieci w grupie	
Średnia	22,7
Mediana	25
Modalna (dominanta)	25

³⁹⁹ §5 Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 marca 2017 r. w sprawie szczegółowej organizacji publicznych szkół i publicznych przedszkoli (Dz. U. poz. 649 oraz z 2018 r. poz. 691)

Dane z Tabeli 5 pokazują, iż średnia liczba dzieci w grupach, z którymi pracują zbadani nauczyciele wynosi 23 dzieci. Najczęściej występującą w badaniach liczbą dzieci (dominanta) to 25, najczęściej występującym wynikiem środkowym (mediana) jeśli chodzi o liczbę dzieci w grupie to 25.

c) 98 osób personelu technicznego, wszystkie przebadane osoby to kobiety, w tym ponad połowa pracuje na stanowisku woźnej, pozostała część pracuje na stanowisku pomoc nauczyciela.

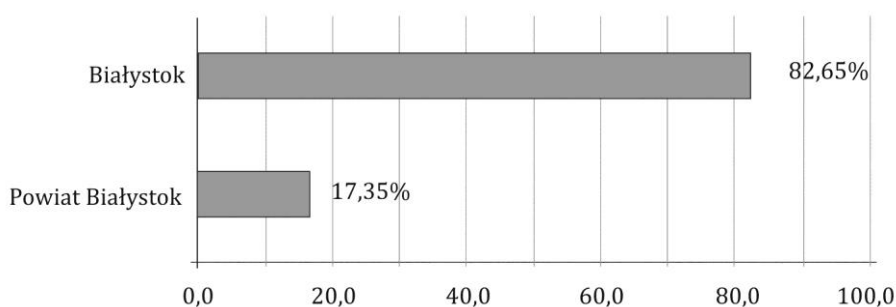
Wykres 4. Badany personel techniczny a stanowisko pracy



Źródło: badania własne.

Większość badanego personelu pomocniczego to woźne, pozostałe osoby zatrudnione są jako pomoce nauczyciela.

Wykres 5. Badany personel techniczny a teren badań

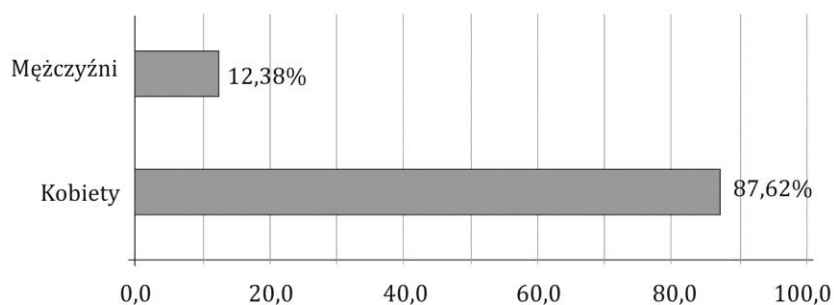


Źródło: badania własne.

Większość badanych to osoby zatrudnione w przedszkolach w Białymstoku.

d) Rodzice – zbadano 210 rodziców dzieci uczęszczających do przedszkola, wśród nich jest 184 kobiet (87,62%) oraz 26 mężczyzn (12,38%).

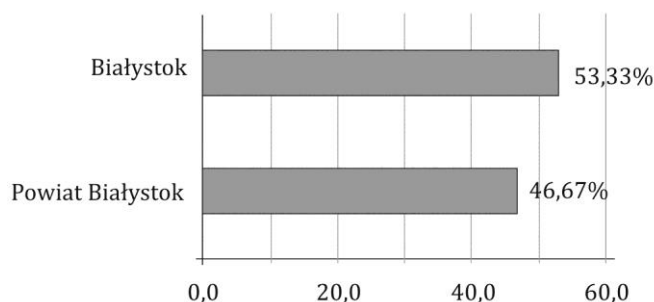
Wykres 6. Płeć badanych rodziców



Źródło: badania własne.

Większość zbadanych rodziców stanowiły kobiety.

Wykres 7. Rodzice a teren badań

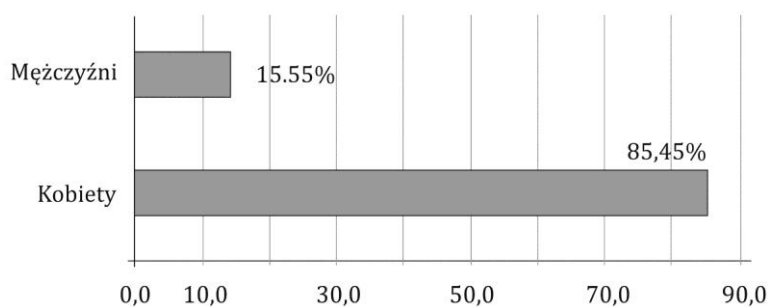


Źródło: badania własne.

Badaniom poddało się więcej rodziców z Białegostoku niż z powiatu białostockiego. Wynika to z większej liczby placówek przedszkolnych funkcjonujących w Białymstoku, a tym samym większej liczebności rodziców dzieci do nich uczęszczających.

e) Specjaliści –zbadano 55 specjalistów pracujących z dziećmi w badanych placówkach.

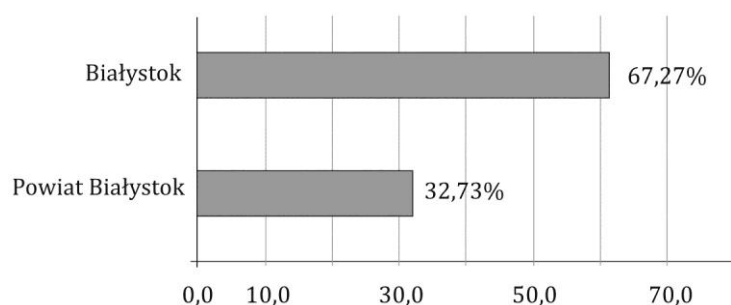
Wykres 8. Płeć badanych specjalistów.



Źródło: badania własne.

Wśród badanych specjalistów jest więcej kobiet niż mężczyzn.

Wykres 9. Badani specjaliści a teren badanej placówki



Źródło: badania własne.

Większa liczba badanych specjalistów pracuje w placówkach przedszkolnych znajdujących się na terenie Białegostoku niż w placówkach przedszkolnych funkcjonujących na terenie powiatu białostockiego.

Tabela 6. Wiek specjalistów zatrudnionych w badanych przedszkolach z uwzględnieniem przedziałów wiekowych

Wiek [lata]	Liczba	Procent
25-29	5	9,09
30-39	20	36,36
40-49	23	41,82
50-59	7	12,73
Razem	55	100,00

Źródło: badania własne

Tabela 7. Wiek specjalistów zatrudnionych w badanych przedszkolach. Statystyki opisowe

Wiek	
Średnia	40,6
Mediana	40
Modalna (dominanta)	48

Źródło: badania własne

Dane z tabeli 6 pokazują, iż najczęściej specjalistów pracujących w badanych przedszkolach należy do grupy wiekowej trzydziesto- i czterdziestolatków. Średnia wieku wynosi 41 lat, najczęściej występujący wiek (dominanta) to 48 lat, najczęściej występujący wynik środkowy (mediana) jeśli chodzi o wiek specjalistów to 40 lat (Tabela 7).

Tabela 8. Staż pracy specjalistów zatrudnionych w badanych przedszkolach z uwzględnieniem przedziałów wiekowych

Staż pracy [lata]	Liczba	%
do 1 roku	2	3,64
1-2	13	23,64
3-5	6	10,91
6-10	15	27,27
11-15	5	9,09
16-20	7	12,73
21-25	3	5,45
26-30	3	5,45
31-35	1	1,82

Źródło: badania własne

Tabela 9. Staż pracy specjalistów zatrudnionych w badanych przedszkolach. Statystyki opisowe

Staż pracy na danym stanowisku	
Średnia	9,9
Mediana	8
Modalna (dominanta)	2

Źródło: badania własne

Dane z tabeli 8 pokazują, iż najwięcej specjalistów pracujących w badanych przedszkolach legitymuje się 2 i 10 letnim stażem pracy. Średnia stażu pracy to 10 lat, najczęściej występującym stażem pracy zawodowej (dominanta) to 2 lata, najczęściej występujący wynikiem środkowym (mediana), jeśli chodzi o staż pracy specjalistów to 8 lat. Jak pokazują dane zgromadzone w tabeli A, najwięcej osób należy do grup z 6-10 letnim stażem oraz 1-2-letnim stażem pracy (Tabela 9).

Tabela 10. Formy zatrudnienia specjalistów w badanych przedszkolach

Rodzaj zatrudnienia	Liczba	Procent
Pełny etat	29	52,73
W wymiarze godzinowym mniej niż etatu	13	23,64
Umowa zlecenie	8	14,55
Nadgodziny	4	7,27
Brak informacji	1	1,82
Razem	55	100,00

Źródło: badania własne.

Dane z tabeli 10 pokazują, iż w badanych przedszkolach najwięcej pracujących specjalistów (połowa) zatrudniona jest w wymiarze całego etatu. Pozostałe formy zatrudnienia to części etatu oraz umowy zlecenia i nadgodziny. Innym wariantem rozwiązywania potrzeby pozyskania specjalisty do pracy z dziećmi w ramach zespołu jest oddelegowywanie pracownika przez Poradnię Psychologiczno-Pedagogiczną.

Formy zatrudniania, jeśli chodzi o wymiar godzin pracy specjalistów, są adekwatne do potrzeb zbadanych placówek.

Tabela 11. Instytucje, z którymi współpracują specjaliści pracujący w badanych przedszkolach

Z jakimi innymi instytucjami/osobami współpracuje Pani/Pan?	Liczba	Procent
Poradnia Psychologiczno-Pedagogiczna	43	78,18
Miejski Ośrodek Pomocy Społecznej	18	32,73
Inne: Specjaliści	15	27,27
Inne: Rodzice	9	16,36
Asystent rodziny	7	12,73
Lekarz prowadzący (lekarz pierwszego kontaktu)	5	9,09
Inne: MODM	5	9,09
Inne: Kurator Sądowy	2	3,64
Inne: KTA	2	3,64
Inne: Stowarzyszenie Decybelek	2	3,64
Inne: Centrum Edukacji Nauczycieli	1	1,82
Inne: Polski Związek Niewidomych	1	1,82
Inne: Ośrodek Szkolno-Wychowawczy	1	1,82
Inne: Szkoła	1	1,82
Brak danych	3	5,45
Razem	55	

Źródło: badania własne.

Specjaliści, którzy pracują z dziećmi w badanych przedszkolach (Tabela 11) współpracują (pracują) przede wszystkim z poradniami psychologiczno-pedagogicznymi, z Miejskim Ośrodkiem Pomocy Społecznej oraz innymi specjalistami zatrudnionymi w badanych instytucjach.

Asystent rodziny⁴⁰⁰ – zgodnie z art. 11.1. w przypadku, gdy ośrodek pomocy społecznej poweźmie informację o rodzinie przeżywającej trudności w wypełnianiu funkcji opiekuńczo-wychowawczych, pracownik socjalny przeprowadza w tej rodzinie wywiad środowiskowy, na zasadach określonych w ustawie. Po dokonaniu analizy sytuacji rodziny, pracownik socjalny przeprowadzający wywiad środowiskowy wnioskuje do kierownika ośrodka pomocy społecznej o przydzielenie rodzinie asystenta rodziny. Asystent ma za zadanie ułatwić rodzicom wypełnianie ról społecznych, aby doprowadzić do osiągnięcia podstawowej stabilizacji życiowej.

Lekarz pierwszego kontaktu – lekarze rodzinni są to lekarze specjaliści, przeszkoleni zgodnie z pryncypiami medycyny rodzinnej. Są lekarzami osobistymi, w pierwszym rzędzie odpowiedzialnymi za zapewnienie każdej potrzebującej opieki medycznej jednostce, opieki całościowej i ciągłej, niezależnie od wieku, płci i rodzaju choroby tej jednostki⁴⁰¹.

Miejski Ośrodek Doradztwa Metodycznego (MODM) – Miejski Ośrodek Doradztwa Metodycznego w Białymstoku to placówka funkcjonująca pod patronatem Urzędu Miejskiego w Białymstoku, są tam organizowane spotkania, szkolenia, kursy pozwalające kadrze pedagogicznej naszego regionu pogłębiać swoją wiedzę i umiejętności zawodowe⁴⁰²

Kurator Sądowy – „Kurator sądowy to funkcjonariusz publicznym, który pełni swoje obowiązki w zakładach zamkniętych (zakładach karnych, placówkach opiekuńczo-wychowawczych i leczniczo-rehabilitacyjnych) oraz w miejscach zamieszkania osób, wobec których toczy się postępowanie karne (podopiecznych). Kuratorzy sądowi działają na zasadzie współpracy w zespole kuratorskiej służby sądowej, a ich zadania zawodowe mają charakter wychowawczy i resocjalizacyjny. Zakres obowiązków określony jest przez prawo (Kodeks karny, ustawa o kuratorach sądowych)”⁴⁰³.

⁴⁰⁰ Ustawa z dnia 09.06.2011r. o Wspieraniu Rodziny i Systemie Pieczy Zastępczej (Dz. U. z dnia 21 lipca 2011 r.)

⁴⁰¹ Kolegium Lekarzy Rodzinnych w Polsce, <https://www.klrwp.pl/strona/61/definicje/pl>, [dostęp: 05.03.2019].

⁴⁰² <https://www.modm.bialystok.pl>, [dostęp: 05.03.2019].

⁴⁰³ Obwieszczenie Marszałka Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 9 maja 2018 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu ustawy o kuratorach sądowych. Dziennik Ustawy Rzeczypospolitej Polskiej, Warszawa, dnia 28 maja 2018 r. Poz. 1014. <http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20180001014>

- Krajowe Towarzystwo Autyzmu (KTA) – Krajowe Towarzystwo Autyzmu Oddział w Białymstoku jest organizacją pożytku publicznego. Zrzesza rodziców i nauczycieli-terapeutów działających na rzecz osób ze spektrum autyzmu. Prowadzi terapię, diagnozuje dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu oraz uzupełnia wiedzę i świadomość rodziców i profesjonalistów⁴⁰⁴.
- Centrum Edukacji Nauczycieli (CEN) w Białymstoku, to wojewódzka placówka prowadzona przez Samorząd Województwa Podlaskiego w skład której wchodzi – Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli i Biblioteka Pedagogiczna w Białymstoku. Celem są różnorodne działania zawodowe i edukacyjne, umożliwiające doskonalenie kompetencji nauczycieli w sferze rozwoju zawodowego i osobistego⁴⁰⁵.
- Polski Związek Niewidomych – Polski Związek Niewidomych to jedyna w Polsce samorządowa organizacja członkowska powołana, zarządzana oraz działająca na rzecz osób niewidomych i słabowidzących. Dzięki sieciowej strukturze jesteśmy obecni w każdym powiecie w Polsce. Działamy aktywnie także za granicą jako członek Światowej i Europejskiej Unii Niewidomych⁴⁰⁶.
- Ośrodek Szklono-Wychowawczy – Specjalny Ośrodek Szkolno-Wychowawczy im. Waldemara Kikolskiego w Białymstoku zarządzeniem Prezydenta Miasta Białegostoku z dn. 13.10.2017 roku pełni funkcję wiodącego ośrodka koordynacyjno-rehabilitacyjno-opiekuńczego na terenie miasta Białegostoku. Celem działania ośrodka jest udzielanie kompleksowego wsparcia rodzinom z dziećmi od chwili wykrycia u nich niepełnosprawności lub zagrożenia niepełnosprawnością do podjęcia nauki w szkole, ze szczególnym uwzględnieniem dzieci do 3. roku życia⁴⁰⁷.

/O/D20181014.pdf, [dostęp: 05.03.2019] https://www.pfron.org.pl/fileadmin/files/k/4030_Kurator_s_dowy.pdf, [dostęp: 05.03.2019].

⁴⁰⁴ Krajowe Towarzystwo Autyzmu Oddział w Białymstoku, <https://kta.bialystok.pl>, [dostęp: 05.03.2019].

⁴⁰⁵ Centrum Edukacji Nauczycieli w Białymstoku, <http://www.cen.bialystok.pl/onas>, [dostęp: 05.03.2019].

⁴⁰⁶ Polski Związek Niewidomych, <http://pzn.org.pl/o-nas>, [dostęp: 05.03.2019].

⁴⁰⁷ Specjalny Ośrodek Szkolno-Wychowawczy im. Waldemara Kikolskiego w Białymstoku http://www.sosw.bialystok.pl/ogloszenia/funkcja_wiodacego_osrodka_koordynacyjno-rehabilitacyjno-opiekunczego, [dostęp: 05.03.2019].

Rozdział VI

Analiza wyników badań własnych

6.1. Organizacja pomocy psychologiczno-pedagogicznej w badanych placówkach w Białymstoku i powiecie białostockim

Pomoc psychologiczno-pedagogiczna zgodnie z Rozporządzeniem⁴⁰⁸ powinna być udzielana każdemu dziecku w przedszkolu, polega ona na rozpoznawaniu i zaspokajaniu indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych czy też rozpoznawaniu indywidualnych możliwości psychofizycznych dziecka oraz czynników środowiskowych wpływających na jego funkcjonowanie w przedszkolu. W celu wspierania potencjału rozwojowego dziecka i stwarzania warunków do jego aktywnego i pełnego uczestnictwa w życiu przedszkola oraz w środowisku społecznym⁴⁰⁹. Pomoc psychologiczno-pedagogiczna udzielana w przedszkolu rodzicom dzieci i nauczycielom polega na wspieraniu ich w rozwiązywaniu problemów wychowawczych i dydaktycznych oraz rozwijaniu u nich umiejętności wychowawczych w celu zwiększenia efektywności pomocy udzielanej dzieciom.

⁴⁰⁸ §2 ust. 2 Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. z 2017 r., poz. 1591);

⁴⁰⁹ §2.1. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach na podstawie art. 47 ust. 1 pkt 5 ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe (Dz. U. z 2017 r. poz. 59 i 949).

6.1.1. Dyrektorzy

Tabela 12. Powołanie zespołów psychologiczno-pedagogicznych w badanych przedszkolach

	Liczba przedszkoli	%
Tak	19	57,57
Nie	12	3,36
Na zewnątrz placówki	2	6,07
Suma	33	100,00

Źródło: badania własne.

Dane z tabeli 12 pokazują, że w niewiele ponad połowie badanych przedszkoli powołane zostały zespoły psychologiczno-pedagogiczne. W pozostałych przedszkolach zespoły nie funkcjonują, a w pojedynczych przypadkach pomoc psychologiczno-pedagogiczna powołana została poza terenem placówki (w poradni psychologiczno-pedagogicznej, prywatnych placówkach psychologicznych).

W badanych przedszkolach (Tabela 13) liczba powołanych zespołów psychologicznych jest bardzo różna. Waha się od 1 zespołu do 50 zespołów. Prawie w połowie badanych placówek nie zostały powołane zespoły psychologiczno-pedagogiczne.

Przeciętna liczba powołanych zespołów psychologicznych to 7. Najczęściej występująca liczba powołanych zespołów psychologicznych (dominanta) to 1, a najczęściej występujący wynik środkowy (mediana) jeśli chodzi o liczbę powołanych zespołów psychologicznych wynosi 5. Placówki powołują najczęściej od 1 do 5 zespołów.

Tabela 13. Liczba zespołów psychologiczno-pedagogicznych powołanych w badanych przedszkolach według informacji uzyskanych od dyrektorów

Liczba zespołów	Liczba ankietowanych dyrektorów	%
1	4	12,5
2	2	6,25
4	2	6,25
5	4	12,5
7	1	3,13
15	1	3,13
17	1	3,13
22	1	3,13
28	1	3,13
50	1	3,13
Brak zespołów	15	46,88
Suma	32	100,00

Źródło: badania własne.

Najwięcej zespołów psychologiczno-pedagogicznych powołano w badanych przedszkolach integracyjnych z oddziałami integracyjnymi (15–50). Pojedyncze zespoły powstały w pozostałych badanych placówkach.

Tabela 14. Dzieci z orzeczeniami w badanych placówkach przedszkolnych

	Liczba	%
Dzieci z orzeczeniami	18	54,55
Dzieci bez orzeczeń	15	46,88
Suma	33	100,00

Źródło: badania własne.

W ponad połowie badanych przedszkoli stwierdzono fakt posiadania przez dzieci do nich uczęszczających orzeczenia wydanego przez poradnię psychologiczno-pedagogiczną. W pozostałych badanych przedszkolach dzieci nie posiadają orzeczeń.

Tabela 15. Liczba dzieci z orzeczeniami a liczba przedszkoli do których uczęszczają

Liczba dzieci z orzeczeniami	Liczba przedszkoli	%
1	5	15,63
2	2	6,26
3	2	6,25
4	4	3,13
5	1	3,13
20	2	6,25
27	1	3,13
48	1	3,03
Brak orzeczeń	15	46,88
Suma	33	100,00

Źródło: badania własne.

**Tabela 16. Liczba dzieci z orzeczeniami.
Statystyki opisowe**

Liczba dzieci	
Średnia	6
Mediana	3
Modalna (dominanta)	1

Źródło: badania własne

Najwięcej dzieci z orzeczeniami stwierdzono w 3 ze zbadanych przedszkoli integracyjnych. W pozostałych badanych placówkach liczba dzieci z orzeczeniami waha się od 1 do 5. Przeciętna liczba dzieci z orzeczeniami to 6. Najczęściej występująca liczba dzieci z orzeczeniami (dominanta) to 1, a najczęściej występujący wynik środkowy (mediana) jeśli chodzi o liczbę dzieci z orzeczeniami wynosi 3.

W pozostałych badanych przedszkolach zadeklarowano brak orzeczeń.

5.1.2. Nauczyciele

Badani nauczyciele (Tabela 17) wskazali, iż w grupach, w których pracują znajdują się dzieci z orzeczeniami. Kierując się wypowiedziami nauczycieli dzieci te stanowią 1/3 wszystkich dzieci znajdujących się pod ich opieką.

Tabela 17. Dzieci z orzeczeniami w grupach prowadzonych przez badanych nauczycieli

	Liczba	%
Dzieci z orzeczeniami	118	33,71
Dzieci bez orzeczeń	232	66,29
Suma	350	100,00

Źródło: badania własne.

Tabela 18. Dzieci z orzeczeniami według danych uzyskanych od nauczycieli

Liczba dzieci z orzeczeniami	Liczba ankietowanych nauczycieli	%
1	34	9,71
2	5	1,43
3	4	1,14
4	19	5,43
5	49	14,00
6	5	1,43
Brak orzeczeń	234	66,86
Suma	350	100,00

Źródło: badania własne.

Dane z tabeli 18 stanowią uszczegółowienie informacji zawartej w tabeli 17. Badani nauczyciele podawali liczbę dzieci uczęszczających do ich grup i posiadających orzeczenia lub liczbę dzieci bez orzeczeń. Najwięcej nauczycieli zadeklarowało fakt braku w ich grupach dzieci z orzeczeniami.

Nauczyciele swoimi wskazaniem potwierdzili fakt większej liczby dzieci z orzeczeniami w przedszkolach integracyjnych (4-6 dzieci z orzeczeniami), oraz pojedynczych przypadków w pozostałych placówkach (1-3 dzieci z orzeczeniami).

Tabela 19. Dzieci z opiniami w grupach prowadzonych przez badanych nauczycieli

	Liczba	%
Dzieci z opiniami	127	36,29
Dzieci bez opinii	223	63,71
Suma	350	100

Źródło: badania własne.

Badani nauczyciele (Tabela 19) wskazali, iż w grupach, w których pracują znajdują się dzieci z opiniami. Kierując się wypowiedziami nauczycieli dzieci te stanowią 1/3 wszystkich dzieci znajdujących się pod ich opieką.

Tabela 20. Dzieci z opiniami według danych uzyskanych od nauczycieli

Liczba dzieci z opiniami	Liczba ankietowanych nauczycieli	%
1	72	20,57
2	25	7,14
3	5	1,43
4	8	2,29
5	8	2,29
6	5	1,43
15	1	0,29
Brak opinii	246	70,29
Suma	350	100,00

Źródło: badania własne.

Dane z tabeli 20 stanowią uszczegółowienie informacji zawartej w tabeli 19. Badani nauczyciele podawali liczbę dzieci uczęszczających do ich grup i posiadających opinie lub liczbę dzieci bez opinii. Najwięcej nauczycieli zadeklarowało brak w ich grupach dzieci z opiniami.

6.1.3. Specjaliści

Badani specjaliści wypowiedzieli się w kwestiach dotyczących dzieci, którymi się zajmują czyli tymi, które posiadają orzeczenia lub opinie wystawione przez poradnie psychologiczno-pedagogiczne, ale także tymi dziećmi, które takich dokumentów nie posiadają, lecz wymagają indywidualnego wsparcia przez specjalistę (np. sytuacja traumatyczna). Tabela 21 obrazuje ten fakt.

Tabela 21. Dzieci z opiniami i orzeczeniami w badanych przedszkolach według danych uzyskanych od specjalistów

	Liczba ankietowanych specjalistów	%
Dzieci z opiniami i orzeczeniami	51	92,73
Dzieci bez opinii i orzeczeń	4	7,27
Suma	55	100,00

Źródło: badania własne.

Według specjalistów pracujących w badanych przedszkolach wskazali oni na wysoki procent dzieci posiadających opinie lub orzeczenia. Taka ocena sytuacji wynika z faktu zatrudniania specjalistów przede wszystkim w przedszkolach integracyjnych lub z oddziałami integracyjnymi. Nie mają oni kontaktu z dziećmi bez opinii i orzeczeń, za wyjątkiem dzieci bez tego typu dokumentów lecz, z przebyłą traumą (np. molestowanie, choroba przewlekła) lub doświadczonych sytuacji traumatyzujących (np. śmierć rodzica).

Tabela 22. Dzieci z opiniami i orzeczeniami według danych uzyskanych od specjalistów

Liczba dzieci z opiniami i orzeczeniami*	Liczba ankietowanych specjalistów	%
1	3	5,45
2	4	7,27
4	1	1,82
5	5	9,09
6	5	9,09
20	6	10,91
21	2	3,64
25	5	9,09
29	6	10,91
30	9	16,36
49	1	1,82
50	4	7,27
Brak danych	4	7,27

Opis: * - wskazania wielokrotne.

Źródło: badania własne.

Dane z tabeli 23 stanowią uszczegółowienie informacji zawartej w tabeli 21. Badani specjaliści podawali liczbę dzieci uczęszczających na zajęcia indywidualne z nimi oraz posiadające opinię lub orzeczenie i liczbę dzieci bez opinii.

Tabela 23. Powołanie zespołów psychologiczno-pedagogicznych w badanych przedszkolach według danych uzyskanych od specjalistów

Powołanie zespołu	Liczba ankietowanych specjalistów	%
Tak	55	100,00
Nie	0	0
Suma	55	100,00

Źródło: badania własne.

Dane z tabeli 23 pokazują, iż wszystkie dzieci z opiniami i orzeczeniami zostały objęte pomocą psychologiczno-pedagogiczną poprzez powołanie zespołu dla każdego z nich.

Tabela 24. Liczba powołanych zespołów psychologiczno-psycho pedagogicznych według danych uzyskanych od specjalistów

Liczba powołanych zespołów	Liczba ankietowanych specjalistów	%
1	11	20,0
2	4	7,27
3	1	1,82
4	2	3,64
5	2	3,64
6	8	14,55
7	1	1,82
19	1	1,82
20	1	1,82
21	2	3,64
22	4	7,27
24	1	1,82
25	5	9,09
29	5	9,09
31	2	3,64
49	1	1,82
50	1	1,82
Brak danych	3	5,45
Suma	55	100,00

Źródło: badania własne.

Dane z tabeli 24 pokazują, w pracy ilu powołanych zespołów uczestniczą ankietowani specjaliści. Najwięcej z nich pracuje w 1 zespole, czyli z 1 dzieckiem. Pojedynczy specjaliści prowadzą zajęcia nawet w kilkudziesięciu zespołach. Liczba zespołów może być wskaźnikiem liczby dzieci, z którymi pracują.

Tabela 25. Rodzaje powołanych zespołów psychologiczno-psychopedagogicznych według danych uzyskanych od specjalistów

Rodzaje powołanych Zespołów	Liczba*	%
Niepełnosprawności	48	87,27
Upośledzenie umysłowe	41	74,55
Zaburzenia komunikacji językowej	34	61,82
Choroby przewlekłe	16	29,09
Niedostosowanie społeczne	12	21,82
Specyficzne trudności w uczeniu się	10	18,18
Niepowodzenia edukacyjne	10	18,18
Trudności adaptacyjne	7	12,73
Sytuacje traumatyczne	5	9,09
Zaniedbania środowiskowe	4	7,27
Szczególne uzdolnienia	3	5,45
Inne	8	14,55

Opis: * – wskazania wielokrotne.

Źródło: badania własne.

Dane z tabeli 25 pokazują fakt powoływania największej liczby zespołów dotyczących dzieci z niepełnosprawnością umysłową, niepełnosprawnością i zaburzeniami komunikacji językowej. W większości przypadku u badanych dzieci niepełnosprawność umysłowa jest sprzężone z niepełnosprawnością ruchową.

Pozostałe zespoły dotyczą dzieci z: trudnościami edukacyjnymi, trudnościami adaptacyjnymi (dzieci polskie powracające z rodzicami z zagranicy oraz dzieci cudzoziemskie), po zdarzeniach traumatycznych (śmierć najbliższego członka rodziny, molestowanie, rozwód) oraz zaniedbane środowiskowo (alkoholizm rodziców).

Pozostałe zespoły zajmują się dziećmi z chorobą przewlekłą (cukrzyca) i niedostosowaniem społecznym.

W kategorii „inne” zawarto zespoły, które powołano dla potrzeb dzieci z autyzmem (4 dzieci), afazją (2 dzieci), niedosłuchem (1 dziecko), niedowidzeniem (1 dziecko).

Dane z tabeli 26 wskazują, iż w skład powoływanych zespołów w badanych przedszkolach wchodzi najwięcej takich specjalistów jak: logopedzi, psychologodzy, nauczyciele i rehabilitanci ruchowi. Pozostałe osoby to specjaliści zatrudniani do konkretnych orzeczeń (zgodnie z wytycznymi poradni psychologiczno-pedagogicznych zawartymi w orzeczeniach).

Tabela 26. Składy powołanych zespołów psychologiczno-psychopedagogicznych w badanych przedszkolach według danych uzyskanych od specjalistów

Osoba wchodząca w skład Zespołu	Liczba*	%
Logopeda	45	81,82
Psycholog	36	65,45
Nauczyciele	34	61,82
Rehabilitant ruchowy/fizjoterapeuta	27	49,09
Pedagog specjalny	26	47,27
Pedagog	22	40,00
Terapeuta SI	17	30,91
Oligofrenopedagog	16	29,09
Rodzice	14	25,45
Dyrektor	12	21,82
Muzykoterapeuta	5	9,09
Inni specjaliści	11	20,00

Opis: * - wskazania wielokrotne.

Źródło: badania własne.

W kategorii „inne” ujęto następujące wąsko wyspecjalizowane osoby: terapeuta umiejętności społecznych (TUS) (7 osób), socjoterapeuta (1 osoba), arteterapeuta (1 osoba), dogoterapeuta (1 osoba) i hipoterapeuta (1 osoba).

Tabela 27 ilustruje fakt, iż w większości przypadków to dyrektorzy wnoszą o powołanie zespołów psychologiczno-pedagogicznych.

Innymi osobami, które w badanych przedszkolach wnoszą o powstanie zespołu byli rodzice dziecka lub nauczyciele pracujący z dzieckiem

Mała liczba pedagogów jako wnoszących o powołanie zespołu wynika z faktu, iż to rodzice przynoszą orzeczenie do nauczyciela lub dyrektora placówki, więc pedagodzy nie mają udziału w procedurze zgłoszenia. Ponadto zespoły dotyczące dzieci zdolnych, nieśmiałych lub po przejściach traumatycznych powoływane są bezpośrednio przez nauczycieli.

Tabela 27. Wnioskodawcy powoływanych zespołów psychologiczno-psychopedagogicznych według danych uzyskanych od specjalistów

Osoba wnioskująca	Liczba*	%
Dyrektor	32	58,18
Rodzic	17	30,91
Nauczyciel	12	21,82
Pedagog	1	1,82
Osoby zgodnie z Rozporządzeniem MEN**	7	12,73
Brak danych	1	1,82

Opis: * – wskazania wielokrotne; ** – Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. z 2017 r., poz. 1591); Pomoc udzielana jest z inicjatywy: ucznia lub rodziców ucznia, asystenta rodziny, kuratora sądowego, dyrektora, nauczyciela, wychowawcy grupy wychowawczej, specjalisty lub pomocy nauczyciela, asystenta nauczyciela, asystenta wychowawcy świetlicy, pielęgniarki lub higienistki szkolnej, poradni, asystenta edukacji romskiej, pracownika socjalnego, organizacji pozarządowej, innej instytucji lub podmiotu działających na rzecz rodziny, dzieci i młodzieży.

Źródło: badania własne.

Indywidualny Program Edukacyjno-Terapeutyczny – IPET

Poza powołaniem zespołów psychologiczno-pedagogicznych dla dzieci posiadających orzeczenia wydane przez poradnie psychologiczno-pedagogiczne dyrektor przedszkola może, lecz nie musi powołać zespół dla dziecka nie posiadającego orzeczenia.

Tabela 28. Realizowanie Indywidualnego Programu Edukacyjno-Terapeutyczny według danych uzyskanych od specjalistów

	Liczba ankietowanych specjalistów	%
Realizowanie IPET	54	98,18
Brak realizacji IPET	1	1,82
Suma	55	100,00

Źródło: badania własne.

Dane zawarte w Tabeli 28 obrazują fakt, iż w tej grupie badanych przedszkoli, gdzie zatrudnieni są specjaliści większość z nich pracuje z dziećmi posiadającymi Indywidualny Program Edukacyjno-Terapeutyczny (IPET). W 1 przypadku specjalista prowadzi zajęcia z dzieckiem nieposiadającym IPET.

W tabeli 29 przedstawiono dane zgodne z informacjami uzyskanymi od specjalistów, a dotyczące realizowania Indywidualnych Programów Edukacyjno-Terapeutyczny prowadzonych przez specjalistów wskazanych w orzeczeniu.

Tabela 29. Liczba Indywidualnych Programów Edukacyjno-Terapeutyczny (IPET) według danych uzyskanych od specjalistów

Liczba IPET*	Liczba ankietowanych specjalistów	%
4	9	16,36
30	9	16,36
2	8	14,55
24	6	10,91
25	5	9,09
19	4	7,27
1	3	5,45
50	3	5,45
5	2	3,64
21	2	3,64
20	1	1,82
29	1	1,82
49	1	1,82
Brak danych	1	1,82
Suma	55	100,00

Źródło: badania własne.

Jednak liczba IPET w przedszkolach nie jest tożsama z liczbą orzeczeń (por. tabela 4), ponieważ istnieją placówki, w których dzieci bez orzeczeń posiadają IPET realizowany przez powołany zespół psychologiczno-pedagogiczny. Różnice te spowodowane są tym, że nie każdy specjalista musi uczestniczyć w pracach każdego powołanego w przedszkolu zespołu psychologiczno-pedagogicznego (np. logopeda nie uczestniczy w posiedzeniu zespołu u dziecka z orzeczeniem, w którym brak wskazań do pracy z logopedą).

Karta Indywidualnych Potrzeb (KIP) obowiązywała zgodnie z Ustawą⁴¹⁰ w pracach zespołu psychologiczno-pedagogicznego.

Tabela 30. Realizowanie wzoru Karty Indywidualnych Potrzeb (KIP) według danych uzyskanych od specjalistów

	Liczba ankietowanych specjalistów	%
Brak realizacji KIP	42	76,36
Realizowanie KIP	11	20,00
Brak danych	2	3,64
Suma	55	100,00

Źródło: badania własne.

⁴¹⁰ § 27.1 Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 17 listopada 2010 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. z 2010 r. nr 228, poz. 1487).

Dane z tabeli 30 pokazują, iż pomimo jej zlikwidowania w niektórych badanych przedszkolach nadal specjaliści wypełniają Kartę KIP. Konsekwencją tego jest niezgodne z obowiązującą Ustawą tworzenie tego dokumentu dla dzieci posiadających opinię wystawioną przez Poradnię Psychologiczno-Pedagogiczną.

Jednak z pogłębionej analizy informacji uzyskanych od dyrektorów badanych przedszkoli wynika, iż konstrukcja Karty jest tak przejrzysta i wygodna do przeprowadzania ewaluacji pracy zespołu psychologiczno-pedagogicznego, iż decydują się na dalsze jej wykorzystywanie, przy świadomości faktu zlikwidowania. Wzór Karty KIP stał się dokumentem wewnętrznym przedszkoli.

6.1.4. Rodzice

Rodzice zostali poproszeni o udzielenie informacji na temat ewentualnego posiadania przez ich dziecko opinii/orzeczenia wydanego przez Poradnię Psychologiczno-Pedagogiczną.

Tabela 31. Liczba orzeczeń/opinii u dzieci według danych uzyskanych od ich rodziców

	Liczba ankietowanych rodziców	%
Posiadanie orzeczeń/opinii	46	12,5
Brak orzeczeń/opinii	164	87,5
Suma	210	100,00

Źródło: badania własne.

Dane z tabeli 31 pokazują, iż niewielu rodziców dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi zechciało udzielić informacji poprzez ankietę skierowaną do nich. Rodzice tej grupy dzieci w większości nie udzielili informacji, nie zwrócili kwestionariuszy ankiet.

Najwięcej badanych rodziców tych dzieci, które nie potrzebują indywidualnej pomocy psychologiczno-pedagogicznej udzieliło informacji na ich temat oraz zwróciło ankiety. Procent zwrotu wyniósł 70%.

Opierając się na informacjach uzyskanych z ankiet skierowanych do rodziców (dane zawarte w Tabeli 31) w powiązaniu z danymi z Tabeli 32 pokazują, iż wśród dzieci posiadających orzeczenia/opinię 146 z nich nie uczęszcza do grupy integracyjnej.

Tabela 32. Liczba dzieci uczęszczających do grupy integracyjnej według ich rodziców

	Liczba ankietowanych rodziców	%
Uczęszcza	64	30,48
Nie uczęszcza	146	69,52
Suma	210	100,00

Źródło: badania własne.

Rodzice zadeklarowali, że ich dzieci, które nie potrzebują indywidualnej pomocy psychologiczno-pedagogicznej nie uczęszczają do przedszkoli integracyjnych.

6.2. Przygotowanie kadry pedagogicznej i niepedagogicznej do pracy w systemie inkluzyjnym

6.2.1. Dyrektorzy

Poniższe analizy obrazują stan przygotowania przedszkoli (zatrudniania pracowników przedszkoli do pracy w systemie inkluzyjnym). Edukacja włączająca wymaga większej liczby osób pracujących z dziećmi, tak specjalistów, jaki i nauczycieli, pomocy nauczycieli i woźnych oddziałowych.

Dzięki wywiadowi z dyrektorami przedszkoli, w których prowadzono badania uzyskałam informacje dotyczące ich oceny rodzicielskiego zapotrzebowania na opiekę i edukację przedszkolną. Wieloletnie rekrutacje do przedszkoli pokazują dyrektorom z jednej strony skalę zapotrzebowania, a z drugiej, liczbę dzieci nie przyjętych w procesie rekrutacji ze względu na brak miejsc w placówce.

Tabela 33. Tendencje w zapotrzebowaniu rodziców na opiekę i edukację przedszkolną w opinii dyrektorów badanych przedszkoli

Zapotrzebowanie	L	%
Zapotrzebowanie wzrasta	26	78,78
Zapotrzebowanie bez zmian	6	18,18
Brak danych	1	3,03
Razem	33	100,00

Źródło: badania własne.

Badani dyrektorzy przedszkoli obserwują wśród rodziców tendencję wzrostową w zakresie zapotrzebowania na opiekę i edukację przedszkolną. Jednocześnie 25 respondentów (76%) zasygnalizowało problem braku w najbliższej okolicy przedszkoli, którymi zarządzają nowych placówek przedszkolnych (przedszkoli lub innych form wychowania przedszkolnego, publicznych lub niepublicznych).

Z kolei 8 respondentów (24%) wskazało powstanie w okolicy przedszkoli, którymi zarządzają pojawienie się nowych placówek przedszkolnych (przedszkoli lub innych form wychowania przedszkolnego, publicznych lub niepublicznych). Chodzi o 7 nowych placówek w Białymstoku i 1 w gminie Supraśl (Grabówka).

Tabela 34. Wzrost zatrudnienia kadry pedagogicznej w przedszkolach w latach 2013–2018 w ocenie dyrektorów badanych przedszkoli

	L	%
Wzrost zatrudnienia	18	54,55
Bez zmian w zatrudnieniu	15	45,45
Suma	33	100,00

Źródło: badania własne.

Badani dyrektorzy dokonywali ocen wzrostu (stagnacji) zatrudnienia w zależności od sytuacji własnego przedszkola (Tabela 34).

Ci z nich, których placówki nie są przewidziane do rozbudowy sygnalizują brak potrzeb w zakresie powiększania kadr pedagogicznych i niepedagogicznych. Funkcjonującej liczbie grup dzieci przyporządkowano określoną liczbę kadry pracowniczej.

Z kolei dyrektorzy, którzy rozbudowali przedszkola, a którymi zarządzają lub uzyskali możliwość stworzenia nowych oddziałów w placówce mogli zatrudnić nowych pracowników. W trzech przypadkach badani dyrektorzy przedszkoli utworzyli nowe oddziały przedszkolne w sąsiadującym budynku po gimnazjum (Białystok) i w szkole podstawowej (Zabłudów, Supraśl) co spowodowało wzrost zatrudnienia.

Tabela 35. Stanowiska o jakie w ostatnich pięciu latach powiększyła się kadra pracownicza w badanych przedszkolach

Stanowiska	Liczba	%
Nauczyciel	9	27,27
Pomoc nauczyciela	5	15,15
Woźna	3	9,09
Terapeuta SI	3	9,09
Rehabilitant	3	9,09
Nauczyciel wspierający	3	9,09
Logopeda	3	9,09
Pedagog	2	6,06
Nauczyciel Angielskiego	2	6,06
Psycholog	1	3,03
Pielęgniarka	1	3,03
Nauczyciel tańca	1	3,03
Muzykoterapia	1	3,03
Konserwator	1	3,03
Brak Danych	7	21,21
Suma	33	100,00

Źródło: badania własne.

W badanych przedszkolach zwiększono liczbę stanowisk dotyczących umowy o pracę w pełnym wymiarze godzin (Tabela 35). Są to nauczyciele i nauczyciele wspierający oraz pracownicy techniczni (pomoc nauczyciela i woźne).

Pozostałe stanowiska dotyczą zatrudniania w różnych formach i czasie pracy (umowa zlecenie i umowa o dzieło, pełny wymiar godzin, niepełny wymiar godzin). W badanych przedszkolach preferowano w tych formach zatrudnianie specjalistów (np. pedagog, psycholog, terapeuta SI, rehabilitant, logopeda). Powodem tego stanu rzeczy jest wymóg ustawy o pomocy psychologiczno-pedagogicznej⁴¹¹, gdzie wskazuje się na konieczność zapewnienia dziecku z orzeczeniem specjalistycznej pomocy i wsparcia zgodnie z zaleceniami poradni psychologiczno-pedagogicznej. To zapewnia kontakt ze specjalistami.

⁴¹¹ § 7 ust 10 Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym (Dz.U. z 2017 r., poz. 1578). Na podstawie art. 47 ust. 1 pkt 5 ww. ustawy Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz. U. z 2017r. poz. 1591); Rozporządzenie określa na czym polega udzielanie pomocy psychologiczno-pedagogicznej w przedszkolach, szkołach i placówkach, a także do kogo jest ona adresowana. Precyzuje kto udziela tejże pomocy i z czyjej inicjatywy mogą być podejmowane takie działania. Wskazuje formy udzielania pomocy. Określa warunki organizacji klas terapeutycznych i indywidualnej ścieżki nauczania. Opisuje zadania pedagoga, psychologa, logopedy pracujących w przedszkolu, szkole i placówce, a także zadania doradcy zawodowego oraz terapeuty pedagogicznego. Zawiera sygnałne informacje dotyczące Indywidualnych Programów Edukacyjno-Terapeutycznych (IPET) – dokładniejsze regulacje na ten temat znajdują się w rozporządzeniach dotyczących warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych i niedostosowanych społecznie.

Zapotrzebowanie badanych przedszkoli na pozostałe stanowiska wynika z ich specyfiki funkcjonowania, w tym oferty edukacyjnej o wyższym standardzie jakości. Stąd inicjatywy dyrektorów, aby poszerzyć ofertę o dodatkowe zajęcia np. z języka obcego nowożytnego, zajęć umuzykalniających i tanecznych.

W jednym z badanych przedszkoli w Białymstoku, ze względu na dzieci ze schorzeniami wymagającymi zastosowania procedur medycznych została zatrudniona pielęgniarka.

Rozbudowa jednego z badanych przedszkoli w Białymstoku wymagała od dyrektora placówki zatrudnienia konserwatora.

6.2.2. Nauczyciele

Dane z Tabeli 36 pokazują, iż większość badanych nauczycieli legitymuje się wykształceniem wyższym. Pojedyncze osoby posiadają wykształcenie wyższe zawodowe lub średnie. Osoby z wykształceniem średnim, to nauczycielki, które ukończyły Studium Wychowania Przedszkolnego, z kwalifikacjami do pracy w charakterze nauczyciela przedszkola. Pozostałe badane nauczycielki także posiadają kwalifikacje do pracy w charakterze nauczyciela przedszkola.

Tabela 36. Wykształcenie badanych nauczycieli

Wykształcenie	Liczba	%
Wyższe	332	94,86
Wyższe zawodowe (licencjat)	8	2,29
Średnie	5	1,43
Brak danych	5	1,43
Suma	350	100,00

Źródło: badania własne.

Tabela 37. Formy doszkalające/uzupełniające ukończone przez badanych nauczycieli

Forma	Liczba ukończonych form*	%
Studia podyplomowe	207	59,14
Kursy doszkalające	124	35,43
Warsztaty	58	16,57
Szkolenia	56	16,00
Konferencje	22	6,29
Wewnętrzne doszkalanie nauczycieli (WDN)	10	2,86
Brak danych	128	36,57

Opis: * - wskazania wielokrotne.

Źródło: badania własne.

Dane zawarte w tabeli 37 wskazują na preferowanie przez badanych nauczycieli studiów podyplomowych jako formy zdobywania nowych kwalifikacji zawodowych oraz kursów doszkalających, będących sposobem podwyższania kwalifikacji już posiadanych oraz jednym z działań wpisujących się w osiągnięcie kolejnych stopni awansu zawodowego. Niewielki procent badanych nauczycieli korzysta z form warsztatowych, szkoleń, konferencji czy wewnętrznego doszkalania nauczycieli (WDN). Są to formy krótkie, często bezpłatne, oferowane przez Miejski Ośrodek Doskonalenia Metodycznego w Białymstoku, firmy wydawnicze (promocja publikacji – książek, podręczników, programów nauczania) lub szkolenia w miejscu pracy badanych nauczycieli (WDN przeprowadzany w ramach rad pedagogicznych).

Wielu z badanych nauczycieli nie wskazało na ukończenie (w perspektywie kilku ostatnich lat) żadnej z form doskonalenia zawodowego.

Tabela 38. Specjaliści współpracujący z badanymi nauczycielami

Specjalizacja	Liczba*	%
Logopeda	295	84,29
Pedagog	233	66,57
Psycholog	201	57,43
Rehabilitant	88	25,14
Terapeuta SI	64	18,29
Brak danych	28	8,00
Muzykoterapeuta	24	6,86
Dogoterapeuta	13	3,71
Hipoterapeuta	8	2,29
Socjoterapeuta	6	1,71
Oligofrenopedagog	4	1,14
Terapia Tomatisa	4	1,14
Nauczyciel wspomagający	2	0,57

Opis: * – wskazania wielokrotne (jeden specjalista uwzględniany w kilku przedszkolach).
Źródło: badania własne.

Do grona specjalistów (Tabela 38), którzy są najliczniejszą grupą wśród współpracowników nauczycieli pracujących w badanych przedszkolach należą logopedzi, pedagodzy oraz psychologowie. Mniej liczną procentowo grupę specjalistów stanowią rehabilitanci. Najmniejszą procentowo grupę specjalistów współpracujących z nauczycielami tworzą terapeuci SI, muzykoterapeuci, dogoterapeuci, hipoterapeuci, socjoterapeuci, oligofrenopedagodzy i nauczyciele wspomagający.

Wśród badanych nauczycieli 1 ukończył kurs terapii Tomatisa. Prowadzi zajęcia z dziećmi w miejscu zatrudnienia w ramach pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Nie jest zaliczany w moich analizach do kategorii „specjalista”.

Tabela 39. Stopień zaspokojenia zapotrzebowania na specjalistów w badanych przedszkolach w ocenie nauczycieli

Stopień zaspokojenia	Liczba	%
Maksymalne	98	28,00
Przeciętne	184	52,57
Minimalne	40	11,43
Brak danych	28	8,00
Suma	350	100,00

Źródło: badania własne.

Dane z tabeli 39 pokazują, że największy procent badanych nauczycieli określiło stopień zaspokojenia zapotrzebowania na specjalistów w badanych przedszkolach jako przeciętne. Pozostali badani stopień zaspokojenia zapotrzebowania na specjalistów ujęli w kategoriach maksymalnie–minimalnie. Na najwyższy stopień zaspokojenia zapotrzebowania wskazali wszyscy nauczyciele zatrudnieni w przedszkolach integracyjnych. Minimalny stopień zaspokojenia zapotrzebowania na specjalistów dotyczy zdaniem badanych nauczycieli małych przedszkoli (2-3 oddziałowych) oraz punktów przedszkolnych (tak w mieście, jaki i powiecie białostockim).

Przeciętna liczba określeń stopnia zaspokojenia zapotrzebowania na specjalistów to 3,69, co wskazuje na przeciętny stopień zaspokojenia zapotrzebowania⁴¹². Najczęściej wskazywane określenie stopnia zaspokojenia zapotrzebowania (dominanta) to 4 (przedział zaspokojenia zapotrzebowania: przeciętne), a najczęściej występujący wynik środkowy (mediana) jeśli chodzi o stopień zaspokojenia zapotrzebowania na specjalistów wynosi 4 (przedział zaspokojenia zapotrzebowania: przeciętne).

⁴¹² Przedziały: (4,1-5) maksymalny stopień zaspokojenia zapotrzebowania, (2,6-4) przeciętne, (1-2,5) minimalny

Tabela 40. Formy poprawy opieki specjalistów w ocenie badanych nauczycieli

Forma poprawy opieki specjalistów	Liczba	%
Brak wskazań form poprawy opieki	228	65,14
Większa liczba godzin pracy specjalistów	89	25,43
Zatrudnienie specjalistów na etat	25	7,17
Współpraca z rodzicami	6	1,71
Dodatkowe wyposażenie sal w specjalistyczny sprzęt i pomoce dydaktyczne	4	1,14
Odpowiednio wczesna diagnoza	2	0,57
Suma	350	100,00

Źródło: badania własne.

Dane z Tabeli 40, pokazały, że większość badanych nauczycieli nie wskazała żadnej z form poprawy opieki specjalistów, które byłyby potrzebne w sytuacji zaspokajania potrzeb rozwojowych, psychicznych lub emocjonalnych dzieci. Są to nauczyciele pracujący w większości w przedszkolach integracyjnych lub w przedszkolach z oddziałami integracyjnymi. Może to oznaczać, że wymienione wyżej instytucje charakteryzuje zgodne z wytycznymi w orzeczeniach/opiniach zaplecze metodyczne, dydaktyczne i rehabilitacyjne.

Nauczycieli, którzy pokusili się o wskazanie form poprawy opieki specjalistów potrzebnych w sytuacji zaspokajania potrzeb rozwojowych, psychicznych lub emocjonalnych dzieci, postulowali, aby specjalistom zatrudnionym na umowę zlecenie lub w ramach nadgodzin zwiększyć liczbę godzin pracy z dziećmi. Niektórzy nauczyciele wskazywali na potrzebę zatrudnienia takich osób na etat. Pojedyncze osoby wskazały na potrzebę zacieśnienia współpracy z rodzicami, wyposażenie sali w sprzęt specjalistyczny i pomoce dydaktyczne oraz wczesne zdiagnozowanie problemów dziecka (nie dotyczy to przedszkoli integracyjnych i z oddziałami integracyjnymi).

Tabela 41. Przeszkody w zaspokajaniu potrzeb dzieci zdaniem badanych nauczycieli

Przeszkody w zaspokajaniu potrzeb dzieci	Liczba	%
Brak wskazań na przeszkody	273	78
Mała liczba godzin pracy specjalisty z dzieckiem	43	12,25
Brak etatów dla specjalistów	20	5,71
Brak środków finansowych, słabe wyposażenie w pomoce dydaktyczne	13	3,71
Brak systematycznej pracy specjalistów z dziećmi	3	0,86
Suma	350	100,00

Źródło: badania własne.

Większość badanych nauczycieli (Tabela 41) nie wskazywała na żadne przeszkody, które mogłyby utrudniać lub uniemożliwiać zaspokajanie potrzeb dzieci. Są to osoby zatrudniane w przedszkolach integracyjnych i z oddziałami integracyjnymi (w badanych przedszkolach miejskich).

Niewielki procent respondentów wskazał na małą, ich zdaniem liczbę godzin pracy specjalistów z dziećmi oraz brak etatów dla specjalistów i brak środków finansowych, a co za tym idzie słabe wyposażenie w pomoce dydaktyczne. Tego zdania są nauczyciele pracujący w powiecie białostockim. W ich ocenie, środki finansowe pozyskiwane od organu prowadzącego są niewystarczające na zakup pomocy specjalistycznych.

Pojedynczy nauczyciele zgłosili taką przeszkodę, jaką jest niesystematyczność pracy specjalistów z dziećmi.

Tabela 42. Zaplecze diagnostyczno-rehabilitacyjne badanych przedszkoli

Zaplecze diagnostyczno-rehabilitacyjne	Liczba*	%
Gabinet logopedyczny	154	44,00
Gabinet terapeutyczny	134	38,29
Sala gimnastyczna	98	28,00
Gabinet SI	83	23,71
Zaplecze terapeutyczne nauczyciela	80	22,86
Gabinet psychologiczny	36	10,29
Brak zaplecza	48	13,71
Inne	24	6,86

Opis: *- wskazania wielokrotne.

Źródło: badania własne.

Badani nauczyciele byli poproszeni o wskazanie zaplecza diagnostyczno-rehabilitacyjnego, jakim dysponują przedszkola, w których pracują (Tabela 42). Z przeprowadzonych analiz wynika, że tworzą je gabinety specjalistyczne (logopedyczne, terapeutyczne, psychologiczne, SI, Tomatisa, rehabilitacyjne) oraz tak zwane „zaplecze terapeutyczne nauczyciela”, czyli pomoce dydaktyczne i sale gimnastyczne wykorzystywane w codziennej pracy z dziećmi, pokoje ciszy lub kąciki relaksacyjne w salach dydaktycznych.

Wśród gabinetów specjalistycznych dominują logopedyczne/terapeutyczne. Ma to związek z zatrudnianiem w przedszkolach specjalistów logopedii oraz pedagogów (por. tabela 35, tabela 38).

6.2.3. Specjaliści

System inkluzyjny zakłada, że każde z dzieci w przedszkolu otrzyma wsparcie jakiego potrzebuje. Rozporządzenie MEN wskazuje o jakie grupy dzieci chodzi. Poniżej zestawienie specjalizacji, jakimi legitymują się osoby zatrudniane w badanych przedszkolach w celu pracy z dziećmi z orzeczeniami/opiniami lub bez orzeczeń/opinii, lecz wymagających wsparcia specjalisty.

Tabela 43. Specjaliści zatrudnieni w badanych przedszkolach

Specjalizacja	Liczba	%
Pedagog specjalny	9	16,36
Logopeda	8	14,55
Terapeuta SI	7	12,73
Rehabilitant	7	12,73
Psycholog	5	9,09
Muzykoterapeuta	3	5,45
Dogoterapeuta	2	3,64
Nauczyciel gimnastyki korekcyjnej	2	3,64
Oligofrenopedagog	2	3,64
Arteterapia	1	1,82
Hipoterapeuta	1	1,82
Socjoterapeuta	1	1,82
Suma	55	100

Źródło: badania własne.

Dane zawarte w Tabeli 43 pokazują, iż największą grupę specjalistów zatrudnionych w badanych przedszkolach tworzą pedagodzy specjali, pedagodzy, logopedzi, fizjoterapeuci oraz terapeuci SI. Pozostali specjaliści to pojedyncze osoby pracujące na stanowiskach –psychologa, muzykoterapeuty, dogoterapeuty, nauczyciela gimnastyki korekcyjnej, olinofrenopedagoga, autoterapeuty, hipoterapeuty oraz socjoterapeuty. Niektórzy nauczyciele to także specjaliści.

Tabela 44. Korzystanie z form doskonalących wiedzę przez specjalistów zatrudnionych w badanych placówkach

Korzystanie z form doskonalących wiedzę	Liczba	%
Tak	50	90,91
Nie	1	1,82
Brak danych	4	7,27
Razem	55	100

Źródło: badania własne.

Specjaliści zadeklarowali, że korzystają z form doskonalących wiedzę i umiejętności (Tabela 44). Pojedyncze osoby uchyliły się od udzielenia odpowiedzi, a 1 specjalista nie korzysta z żadnej z form doskonalenia wiedzy. Wśród form doskonalących wiedzę badanych specjalistów dominują kursy (38 osób na 55 zbadanych) oraz szkolenia (31 osób na 55 zbadanych). W następnej kolejności preferowane są studia podyplomowe (20 osób na 55 zbadanych) i konferencje metodyczne (19 osób na 55 zbadanych). Pozostałe formy doskonalące to: warsztaty (9 osób na 55 zbadanych), czytanie literatury fachowej (6 osób na 55 zbadanych) i rady pedagogiczne szkoleniowe (WDN) (2 osoby na 55 zbadanych).

Poddając analizie pisemne wypowiedzi respondentów, można pogrupować stosowane przez nich metody w pewne grupy (na początek bez uwzględnienia istniejących klasyfikacji).

1. Terapia logopedyczna: metoda lingwistyczna, słuch muzyczny, logorytmika, Metoda Dobrego Startu, ACC Makaton (wspomagające i alternatywne sposoby porozumiewania się), Augmentive and Alternative Communication – Wspomagająca i Alternatywna Komunikacja, metoda werbalna, alternatywna komunikacja, metody logopedyczne.
2. Terapia pedagogiczna: metody usprawniania funkcji percepcyjno-motorycznych, metody usprawniania funkcji językowych, metody usprawniania pamięci i koncentracji, metody usprawniania czytanie i pisanie, metody relaksacji, terapia ręki, bajkoterapia, socjoterapia, malowanie 10 palcami, interpersonalne, aktywizujące, Terapia według Weroniki Sherbone, metoda Knilów, Tomatisa, Denisoana, Mazgutowa, Orfa, Labana, Integracja Sensoryczna – SI, hipoterapia, dogoterapia.
3. Psychoterapia: muzykoterapia, trening widzenia, behawioralna, Terapia Lowena.

4. Fizjoterapia: rehabilitacja, Metoda PNF (Priopropceptive Neuromuscular Facilitation), Kinezyterapia.
5. Inne metody: TEACCH – Treatment and Education of Autistic Communication Handicapped Children (Całościowy program Terapii Dzieci ze spektrum Autyzmu). Jest jednym z najbardziej znanych i najczęściej stosowanych podejść w terapii autyzmu, TEACCH – Treatment and Education of Autistic Communication Handicapped Children. W podejściu TEACCH kolejnym ważnym elementem jest nauczanie ustrukturyzowane, to plany dnia dziecka, plany pracy, zadania pudełkowe, wizualne oznaczenia, strukturalizacja przestrzeni.

Wstępna analiza danych pokazała, iż badane osoby (terapeuci/specjaliści) udzielali odpowiedzi, które określiłam jako nieprecyzyjne. Posługiwali się oni trzema sposobami przekazu oczekiwanej przeze mnie informacji: używali nazw roboczych, nazw metod pracy z dziećmi stosowanych zamiennie z nazwami szczegółowych metod terapeutycznych oraz używali niepoprawnych terminologii i znaczeń. Poniżej przedstawiam szczegółową analizę pisemnych wypowiedzi.

I. Nazwy robocze metod zamiast poprawnych terminów:

- A. „praktyczne działanie” – badani pod takim określeniem rozumieją wszelkie czynności terapeutyczne, w których uczestniczą dzieci i działają. Często w pisemnych wypowiedziach odnosili się oni do klasyfikacji metod Czesława Kupisiewicza, na które powołała się w znanej im książce „Pedagogika przedszkolna” Maria Kwiatowska⁴¹³. Badani terapeuci wskazywali więc na metodę czynną, a w ramach niej na metody kierowania aktywnością dzieci (zachęta, sugestia, rada, podsuniecie pomysłu), metodę zadań (wykonywanie poleceń) i metodę ćwiczeń (powtarzanie czynności w celu ich rozwoju i doskonalenia).
- B. „terapia indywidualna” – badani specjaliści używając takiego terminu odnoszą się do form pracy z dziećmi. Możliwa jest praca indywidualna, grupowa i zbiorowa. W swoich pisemnych wypowiedziach wskazują oni na pracę „jeden na jeden” czyli na indywidualną pracę z każdym dzieckiem posiadającym powołany dla niego zespół psychologiczno-

⁴¹³ M. Kwiatowska, *Pedagogik przedszkolna*, Warszawa 1985.

-pedagogiczny, posiadającym opinię lub orzeczenie lub z każdym innym dzieckiem wymagającym wsparcia oraz pomocy specjalisty w sytuacji np. traumatycznej.

- C. „wyciszanie” – badani specjaliści pod tym terminem rozumieją wszelkie metody relaksacyjne. W swoich wypowiedziach używali terminu „wyciszanie”, bez wyjaśnienia, o jakie metody chodzi lub wpisywali konkretne metody relaksacji: bajkoterapię, masaż relaksacyjny, muzykoterapię.
- D. „usprawnianie” – badane osoby używając tego terminu miały na uwadze proces oddziaływań, w wyniku których następuje poprawa funkcjonowania dzieci poddawanych różnym terapiom. Stosowali takie nazwy robocze, jak „terapia widzenia”, „gimnastyka korekcyjna”, „masaż leczniczy” i „wspomaganie komunikacji”.

II. Ogólne nazwy metod⁴¹⁴ pracy z dziećmi stosowane zamiennie z nazwami szczegółowych metod terapeutycznych – osoby badane rozumieją, iż metoda to określony sposób postępowania. Badani specjaliści wskazywali na metody stosowane w pracy z dziećmi i określali je albo terminami ogólnymi typu: „pedagogika zabawy”, „metody twórcze”, „gry i zabawy”, „ćwiczenia wspomagające motorykę małą i dużą”, „metody pedagogiczne”, „logopedyczne”, „metody wspomagające rozwój fizyczny”, „kinezylogia edukacyjna”, „metody rehabilitacyjne” lub szczegółowymi: „metody lingwistyczne”, „trening umiejętności społecznych”, „Metody werbalne”, „alternatywna komunikacja”, „terapia widzenia”, „Metoda Knillów”, „Metoda Denisona”, „Metoda Dobrego Startu”.

III. Niepoprawne użycie terminologii i znaczeń – badani specjaliści niekiedy w swoich pisemnych wypowiedziach używali nazwy, którą uznałam za błędną w stosunku do terminów używanych w literaturze specjalistycznej („terapia ręki” zamiast „usprawnianie motoryki małej”/„ćwiczenia grafomotoryczne”), operowali nazwami form pracy z rodzicami, które nie są metodami pracy z dziećmi („zajęcia i konsultacje dla rodziców”), przywoływali zasadę indywidualizacji pracy z dziećmi („dostosowywanie sposobów pracy do niepełnosprawności dziecka”),

⁴¹⁴ Pisownia nazw metod pracy jest zgodna z oryginalną pisownią zastosowaną przez specjalistów w ankietach.

wymieniali metody, które nie istnieją w literaturze przedmiotu jako przykład metody a nie formy pracy z dziećmi, (metody „wymagające komunikacji”, metoda „stymulująca układ poznawczy”, „programy integracyjne”). Pojawiły się błędy w pisowni między innymi metoda werbotonalna (poprawna pisownia werbotonalna). Ponadto powoływali się na metody „pedagogiki przedszkolnej według M. Kwiatkowskiej” (pisownia oryginalna nazwiska) zamiast poprawnie M. Kwiatowskiej.

W oparciu o istniejące w literaturze polskiej klasyfikacje, podjęłam próbę uporządkowania uzyskanych informacji dotyczących stosowanych przez badanych specjalistów metod pracy z dziećmi. Poniżej przedstawiam uporządkowane, według literatury przedmiotu, metody pracy z dziećmi, ich poprawne nazwy (pisownię) oraz ich etiologię. Ze względu na powtarzalność danych metod w różnych klasyfikacjach, każdą z nich uwzględniłam w każdej klasyfikacji, ale opisywałam tylko jeden raz.

I. Metody stosowane w terapii osób z niepełnosprawnością intelektualną według Ewy Puszczałowskiej-Lizis i Edyty A. Białej⁴¹⁵

1. Metoda Felicie Affolter polega na poznawaniu otoczenia przez dotyk, rozwiązywanie problemów dnia codziennego (przedmioty dnia codziennego). *Żaden z badanych specjalistów nie wymienił tej metody.*
2. Metoda Knillów bazuje na wrażliwości zmysłu dotyku, kształtowaniu świadomości własnego ciała i rozwijaniu kontaktów społecznych. *Metoda została wymieniona przez zbadanych specjalistów.*
3. Metoda Ruchu Rozwijającego Weroniki Sherbone polega na rozwijaniu poprzez ruch świadomości własnego ciała, świadomości przestrzeni i działania w niej, dzielenia przestrzeni z innymi osobami oraz nawiązywania z nimi kontaktu. *Metoda została wymieniona przez zbadanych specjalistów.*
4. Metoda Dobrego Startu (MDS) Magda Bogdanowicz – wszechstronne wspomaganie rozwoju psychoruchowego poprzez jednoczesne rozwijanie funkcji wzrokowych, słuchowych, językowych, dotykowych, motorycznych oraz integracji percepcyjno-motorycznej. *Metoda została wymieniona przez zbadanych specjalistów.*
5. Makaton – metoda opracowana przez Margaret Walker w latach 70. w Wielkiej Brytanii, polska wersja została opracowana przez pedagoga

⁴¹⁵ E. Puszczałowska-Lizis, E.A. Biała, *Terapia osób o specjalnych potrzebach edukacyjnych*, Warszawa 2013.

specjalnego i logopedę – Beatę B. Kaczmarek. To swoisty system symboli i znaków – będący symbolem komunikowania się osób z trudnościami w porozumiewaniu. *Metoda została wymieniona przez zbadanych specjalistów.*

6. Masaż Shantali – starożytna hinduska technika masażu – daje poczucie bezpieczeństwa, stymulacja dotykowa dzieci z deficytami rozwojowymi. *Żaden z badanych specjalistów nie wymienił tej metody.*
7. Terapia regulacyjna, ustno-twarzowa Castillo-Moralesa – stymuluje mięśnie jamy ustnej i klatki piersiowej, kontroluje ułożenie głowy, koryguje zaburzenia oddychania, nieprawidłowego ułożenia szczęki i żuchwy, napięcia mięśniowego. *Żaden z badanych specjalistów nie wymienił tej metody.*
8. Terapia zajęciowa:
 - a) ergoterapia (tkactwo, krawiectwo, wikliniarstwo, stolarstwo,
 - b) arteterapia:
 - plastykoterapia (metoda malowania 10 palcami – Finger Painting – Ruth F. Show,
 - muzykoterapia,
 - choreoterapia (taniec, ćwiczenia muzyczno- ruchowe),
 - biblioterapia,
 - teatroterapia,
 - poezjoterapia,
 - c) esteterapia –kontakt ze pięknym otoczeniem, przyrodą czy sztuką:
 - talasoterapia – spacerzy brzegiem morza, polisensoryczne doznania (piasek, muszelki, zapach, szum, wiatr, woda),
 - silwoterapia- spacerzy po lesie,
 - d) ludoterapia – terapia przez zabawę.
Metoda została wymieniona przez zbadanych specjalistów, stosują oni takie jej rodzaje, jak: arteterapia (muzykoterapia, biblioterapia, plastykoterapia).
9. Animaloterapia – w terapii uczestniczą zwierzęta:
 - a) hipoterapia – terapia z udziałem konia,
 - b) dogoterapia – terapia z udziałem psa,
 - c) felinoterapia – terapia z udziałem kota,
 - d) delfinoterapia – terapia z udziałem delfinów.
Metoda została wymieniona przez zbadanych specjalistów, stosują oni takie jej rodzaje, jak: arteterapia (w tym muzykoterapia) i animaloterapia (w tym hipoterapia, dogoterapia).

II. Metody stosowane w terapii osób z zaburzeniami słuchu:

1. Ćwiczenia logarytmiczne – stanowią integralny element wychowania słuchowego i procesu kształcenia mowy:
 - a) Ćwiczenia z zakresu techniki i ruchu,
 - b) Ćwiczenia percepcyjno- słuchowe,
 - c) Muzykoterapia.

Metoda została wymieniona przez zbadanych specjalistów, stosują oni takie jej rodzaje, jak: ćwiczenia logarytmiczne, ćwiczenia percepcyjno-słuchowe, muzykoterapia.

2. Ćwiczenia percepcji wzrokowej – identyfikacja obrazków, kolorów, dopasowywanie kształtów. *Żaden z badanych specjalistów nie wymienił tej metody.*
3. Ćwiczenia operacji myślowych – rozdzielanie np. klocków według koloru, układanie ciągów matematycznych, myślenie przyczynowo-skutkowe. *Żaden z badanych specjalistów nie wymienił tej metody.*
4. Ćwiczenie pamięci. *Żaden z badanych specjalistów nie wymienił tej metody.*
5. Ćwiczenia rozwijające mowę:
 - metoda migowa,
 - daktylografia – mowa palcowa – porozumiewanie się za pomocą palców,
 - fonogesty – ułatwiająca naukę mowy, odpowiednie układy ręki pomagają odczytać mowę z ust (odróżnianie głosek), ruchy dłoni w kierunku określonego w pobliżu twarzy – samogłoski, spółgłoski – umowne układy palców,
 - mowa kombinowana – mowa ust w formie graficznej lub dźwiękowej alfabetu palcowego i znaków migowych,
 - metoda totalnej komunikacji – wykorzystuje metodę migową, daktylograficzną i mowę ustną,
 - Alfabet Lorma – stworzony przez H. Landesmanna- kreślenie linii lub stawianiu punktów na dłoniowej lub grzbietowej powierzchni ręki,
 - system komunikacji alternatywnej Blissa – piśmiennictwo znaków oparty jest na 24 formach geometrycznych, składa się ze 100 znaków które można ze sobą łączyć. Obecnie w słowniku jest 3000 symboli

które reprezentują 6000 słów. *Żaden z badanych specjalistów nie wymienił tej metody.*

III. Metody stosowane w terapii osób niewidzących i niewidzących

1. Metoda Felicie Affolter – poznawanie dotykiem otoczenia. *Żaden z badanych specjalistów nie wymienił tej metody.*
2. Metoda Knillów – poprzez specjalny zestaw ćwiczeń ruchowych z akompaniamentem muzycznym wpływa na poprawę świadomości własnego ciała, koordynację i wrażeń sensorycznych. *Metoda została wymieniona przez zbadanych specjalistów.*
3. Metoda Ruchu Rozwijającego Weroniki Sherbone – rozwijanie poprzez ruch; świadomość własnego ciała, świadomość przestrzeni i działania w niej, dzielenie przestrzeni z innymi osobami oraz nawiązywanie z nimi kontaktu. *Metoda została wymieniona przez zbadanych specjalistów.*
4. Terapia integracji sensorycznej (ang. Sensory Integration) – proces neurologiczny, organizujący wrażenia sensoryczne płynące z ciała i środowiska. *Metoda została wymieniona przez zbadanych specjalistów.*
5. Usprawnianie dużej i małej motoryki – gimnastyka korekcyjna, gimnastyka przy muzyce, gry i zabawy ruchowe, sport. *Metoda została wymieniona przez zbadanych specjalistów.*
6. Terapia zajęciowa. *Metoda została wymieniona przez zbadanych specjalistów.*

IV. Metody stosowane w terapii osób ze spektrum autyzmu:

1. Terapia behawioralna – opiera się na:
 - rozwijaniu zachowań deficytowych, które są prawidłowe i pożądane w pewnym wieku,
 - redukowaniu zachowań niepożądanych – które zakłócają lub uniemożliwiają naukę,
 - generalizowaniu i utrzymywaniu efektów terapii.*Metoda została wymieniona przez zbadanych specjalistów.*
2. Metoda Stymulowanych Seryjnych Powtórzeń Ćwiczeń (SSP) – Z. Szot, polega na ruchu stymulowanym przez terapeutę, ćwiczenia powtarzane seriami; służy do kreowania nowych związków

przyczynowo-skutkowych w zakresie poprawy sprawności i koordynacji funkcji nerwowo-mięśniowych. *Metoda została wymieniona przez zbadanych specjalistów.*

3. Metoda wymuszonego kontaktu – „Holding therapy” – Marthe Welch w USA, tworzenie się więzi pomiędzy matką i dzieckiem, najważniejszy jest kontakt fizyczny – służy do budowania prawidłowych relacji emocjonalnych i społecznych. *Żaden z badanych specjalistów nie wymienił tej metody.*
4. Niekontrolowana terapia zabawowa według koncepcji Virginnii Mae Axline – dotyczy dowolnej zabawy, podczas której terapeuta obserwuje uważnie czynności wykonywane przez dziecko. Terapia odbywa się w specjalnym pokoju wyposażonym w zabawki – laki reprezentujące rodzinę, zwierzęta, samochody. *Żaden z badanych specjalistów nie wymienił tej metody.*
5. Metoda Felicie Affolter – przekazywanie informacji czuciowych – dotykowych. *Żaden z badanych specjalistów nie wymienił tej metody.*
6. Terapia Integracji sensorycznej (ang. Sensory Integration) – proces neurologiczny, organizujący wrażenia sensoryczne płynące z ciała i środowiska. *Metoda została wymieniona przez zbadanych specjalistów.*
7. Muzykoterapia. *Metoda została wymieniona przez zbadanych specjalistów.*
8. Metoda Knillów – bazuje na wrażliwości zmysłu dotyku, kształtowanie świadomości własnego ciała, opanowanie świadomości własnego ciała, rozwijanie kontaktów społecznych. *Metoda została wymieniona przez zbadanych specjalistów.*
9. Metoda Ruchu Rozwijającego Weroniki Sherbone – rozwijanie poprzez ruch; świadomość własnego ciała, świadomość przestrzeni i działania w niej, dzielenie przestrzeni z innymi osobami oraz nawiązywanie z nimi kontaktu. *Metoda została wymieniona przez zbadanych specjalistów.*
10. Metoda Dobrego Startu (MDS) Magda Bogdanowicz –wszechstronne wspomaganie rozwoju psychoruchowego poprzez jednoczesne rozwi-

ianie funkcji wzrokowych, słuchowych, językowych, dotykowych, motorycznych oraz integracji percepcyjno-motorycznej. *Metoda została wymieniona przez zbadanych specjalistów.*

11. Metoda Alfreda A. Tomatisa – metoda treningu słuchowego polegająca na stymulacji Audio-Psycho-Fonologicznej (APF). Wspomaganie percepcji słuchowej odbywa się za pomocą tzw. „ucha elektronicznego” – przekazuje przekształcone impulsy elektryczne, które wywołują pobudzenie obszarów odpowiadających za przekaźnictwo dźwięków o wysokiej częstotliwości. One stymulują procesy zachodzące w korze mózgowej. *Metoda została wymieniona przez zbadanych specjalistów.*

V. Metody stosowane w terapii osób z ADHD:

1. EEG Biofeedback (Elektroencefalografia) – nowoczesna metoda treningu pracy mózgu. Oparta jest na biologicznym sprzężeniu zwrotnym, polegającym na dostarczeniu człowiekowi informacji zwrotnej, dzięki czemu może on nauczyć się modyfikować funkcje, które nie są kontrolowane świadomie. *Żaden z badanych specjalistów nie wymienił tej metody.*
2. Terapia Integracji Sensorycznej. *Metoda została wymieniona przez zbadanych specjalistów.*
3. Metoda Alfreda Tomatisa. *Metoda została wymieniona przez zbadanych specjalistów.*
4. Terapia behawioralna. *Metoda została wymieniona przez zbadanych specjalistów.*
5. Trening autogenny Schultza; zalicza się do globalnych metod relaksu, polega na osiągnięciu przez autosugestię stanu złagodzenia napięcia psychofizycznego, wyciszenia oraz regulacji funkcji wegetatywnych organizmu. *Żaden z badanych specjalistów nie wymienił tej metody.*
6. Trening relaksacji progresywnej Jacobsona; nauka doznawania głębokiego odprężenia, panowanie nad stresem, zwraca się uwagę na napinanie i rozluźnianie mięśni, aż do momentu automatyzacji. *Żaden z badanych specjalistów nie wymienił tej metody.*
7. Metoda H. Wintreberta; terapeuta wykonuje powolne, płynne ruchy rozpoczyna od dłoni kończyny górnej dominującej kończąc na kończynie

dolnej dominującej, masaż wpływa na rozluźnienie napięcia mięśniowego, poprawę orientacji przestrzennej i koordynacji. *Żaden z badanych specjalistów nie wymienił tej metody.*

8. Terapia Watsu – połączenie leczenia ruchem i hydroterapii – w ciepłej wodzie, charakteryzuje się ułożeniem pacjenta na wodzie – terapeuta podaje go sekwencji ćwiczeń które przeplatane są momentami bezruchu i uspokojenia. *Żaden z badanych specjalistów nie wymienił tej metody.*

9. Animaloterapia. Metoda została wymieniona przez zbadanych specjalistów.

10. Terapia zajęciowa:

a) Ergoterapia,

b) Arteterapia:

– plastykoterapia,

– muzykoterapia i choreoterapia,

– biblioterapia,

– esteterapia – wykorzystanie pięknego otoczenia przyrody.

Metoda została wymieniona przez zbadanych specjalistów.

11. Metoda Ruchu Rozwijającego Weroniki Sherborne. *Metoda została wymieniona przez zbadanych specjalistów.*

VI. Terapia osób ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się:

1. EEG Biofeedback. *Żaden z badanych specjalistów nie wymienił tej metody.*

2. Terapia Integracji Sensorycznej. *Metoda została wymieniona przez zbadanych specjalistów.*

3. Metoda Alfreda Tomatisa. *Metoda została wymieniona przez zbadanych specjalistów.*

4. Animaloterapia. *Metoda została wymieniona przez zbadanych specjalistów.*

5. Terapia zajęciowa. *Metoda została wymieniona przez zbadanych specjalistów.*

6. Metoda Ruchu Rozwijającego Weroniki Sherborne. *Metoda została wymieniona przez zbadanych specjalistów.*

VII. Terapia dzieci z nerwicą:

1. Trening relaksacyjny Maxwella Maltza; świadome, systematyczne rozluźnianie poszczególnych grup mięśniowych, przywoływaniu w wyobraźni obrazów, które pogłębiają stan odprężenia, rozluźnianie obejmuje kolejno: mięśni czoła, szczęk, podbródka, ramion, przedramienia, dłoni, mięśni ud, podudzi, stóp, pleców, pośladków i tułowia. *Żaden z badanych specjalistów nie wymienił tej metody.*
2. Trening relaksacyjny Richarda Lazarusa; podstawą osiągnięcia relaksu są ćwiczenia oddechowe, nauka poprawnego oddechu przy dźwiękach spokojnej muzyki, polega również na dostarczeniu przyjemnych doznań, świadomym kontrolowaniu napięcia mięśniowego, obniżenie poziomu stresu, poprawę procesów metabolicznych. *Żaden z badanych specjalistów nie wymienił tej metody.*
3. Terapia Watsu. *Żaden z badanych specjalistów nie wymienił tej metody.*
4. EEG Biofeedback. *Żaden z badanych specjalistów nie wymienił tej metody.*
5. Terapia zajęciowa. *Metoda została wymieniona przez zbadanych specjalistów.*
6. Metoda Ruchu Rozwijającego Weroniki Sherborne. *Metoda została wymieniona przez zbadanych specjalistów.*
7. Chromoterapia – koloroterapia; terapia polegająca na leczniczym działaniem kolorów. *Żaden z badanych specjalistów nie wymienił tej metody.*

VIII. Terapia osób z depresją:

1. Psychoterapia:
 - a) psychoterapia podtrzymująca – bezpośrednia forma współpracy, podniesienie samooceny, zwiększenia pewności siebie,
 - b) psychoterapia aktywna – wykorzystanie środków werbalnych i niewerbalnych, polega na usunięciu szkodliwych emocji – gniew, strach, lęk czy przygnębienie,
 - c) psychoterapia przyczynowa:
 - kierowana – korygowanie zachowanie pacjenta,
 - niekierowana – spontaniczne działanie, swoboda wyboru działania.

- d) psychoterapia pośrednia – realizują osoby z najbliższego otoczenia, rodzina, przyjaciele są instruowani jak postępować z pacjentem,
 - e) psychoterapia grupowa,
 - f) psychoterapia rodzin pacjentów.
Metoda została wymieniona przez zbadanych specjalistów, stosując psychoterapię indywidualną.
2. Terapia poznawcza – polega na przekształcaniu treści myślenia, co prowadzi do modyfikacji jego zachowania i uczuć. *Żaden z badanych specjalistów nie wymienił tej metody.*
 3. Terapia psychoanalityczna – celem terapii jest reorganizacja struktury charakteru- poznanie i zrozumienie siebie. *Żaden z badanych specjalistów nie wymienił tej metody.*
 4. Terapia egzystencjonalno-humanistyczna – terapeuta wspiera i pomaga w przezwyciężaniu trudności, koncentracja na przeżyciach tu i teraz a nie na przeszłości. *Żaden z badanych specjalistów nie wymienił tej metody.*
 5. Ćwiczenia relaksacyjne – oddziałują pozytywnie na ciało i psychikę, poprawiają samopoczucie. *Metoda została wymieniona przez zbadanych specjalistów.*
 6. Terapia w sali doświadczeń świata – stymulacja dotykowa, słuchowa, węchowa, wzrokowa. *Metoda została wymieniona przez zbadanych specjalistów.*
 7. Terapia Watsu. *Żaden z badanych specjalistów nie wymienił tej metody.*
 8. Terapia zajęciowa. *Metoda została wymieniona przez zbadanych specjalistów.*
 9. Animaloterapia. *Metoda została wymieniona przez zbadanych specjalistów.*
 10. Chromoterapia. *Żaden z badanych specjalistów nie wymienił tej metody.*
 11. Medytacje – osiągnięcie wewnętrznej równowagi, koncentracji i odprężenia. *Żaden z badanych specjalistów nie wymienił tej metody.*

IX. Inne metody terapeutyczne wykorzystywane podczas zajęć terapeutycznych:

1. Terapia ruchem – forma ćwiczeń ogólnousprawniających, zajęć sportowo – rekreacyjnych, wpływa na poprawę nastroju, podnosi samoocenę, usprawnia przekazywanie informacji za pomocą gestu, mimiki, postawy ciała. Wymagany certyfikat. *Żaden z badanych specjalistów nie wymienił tej metody*
2. Trening umiejętności społecznych – TUS – podtrzymywanie aktualnych umiejętności i odtwarzaniu utraconych; dotyczy samoobsługi, higieny, nawiązywania i podtrzymywania kontaktów społecznych, rozwiązywania problemów. Wymagany certyfikat. *Metoda została wymieniona przez zbadanych specjalistów.*
3. Terapia społeczna – wsparcie choremu i jego rodzinie. *Żaden z badanych specjalistów nie wymienił tej metody.*
4. Trening pamięci – usprawnienie pamięci – dopasowywanie, kategorie słów, ciągi liczbowe. *Metoda została wymieniona przez zbadanych specjalistów.*

Ponieważ przedstawiona klasyfikacja nie ujmuje wszystkich metod, które pojawiły się w ankietach, posłużyłam się kolejną klasyfikacją, aby osadzić w literaturze fachowej kolejne, wymienione przez specjalistów metody.

X. Terapia zajęciowa według Ewy Baum⁴¹⁶

1. Arteterapia – zajęcia muzyczno-plastyczno-teatralne (pantomima, taniec, śpiew, ćwiczenie mowy). *Metoda została wymieniona przez zbadanych specjalistów.*
2. Biblioterapia – praktyczne wykorzystanie literatury w działalności terapeutycznej; utożsamianie z bohaterami, przeżywamy ich losy, szukamy rozwiązania swoich problemów. *Metoda została wymieniona przez zbadanych specjalistów.*

⁴¹⁶ E. Baum, *Terapia zajęciowa*, Warszawa 2009.

3. Ludoterapia – terapia za pomocą gier i zabaw w celu utrzymania ich aktywności, dostarczenia satysfakcji i pozytywnych emocji, odreagowanie stresów, rozwiązywanie konfliktów, pobudzanie do rozwijania osobowości i sprawności ruchowej. *Metoda została wymieniona przez zbadanych specjalistów.*
4. Ergoterapia – przygotowuje do samodzielnej pracy na miarę możliwości pacjenta (przygotowanie do zawodu). *Żaden z badanych specjalistów nie wymienił tej metody.*
5. Silvoterapia - oparta na kontakcie z przyrodą, rozwijanie zainteresowań. *Żaden z zbadanych specjalistów nie wymienił tej metody.*
6. Terapia ruchowa – ćwiczenia usprawniające i poprawiające kondycję fizyczną (gry sportowe, zajęcia rytmiczne i taneczne). *Metoda została wymieniona przez zbadanych specjalistów.*
7. Dogoterapia. *Metoda została wymieniona przez zbadanych specjalistów.*
8. Hipoterapia. *Metoda została wymieniona przez zbadanych specjalistów.*
9. Ćwiczenia usprawniające koordynację wzrokowo-ruchową (przygotowanie ręki do samodzielnego wykonywania czynności codziennych i pisanie, sprawność manualna, zabawy klockami, układanki, ćwiczenia graficzne). *Metoda została wymieniona przez zbadanych specjalistów.*
10. Ćwiczenia usprawniające mowę bierną i czynną – wskazywanie przedmiotów w otoczeniu na ilustracji, wykonanie poleceń, samodzielne wypowiedzi, opowiadanie treści obrazka, układanie historyjek obrazkowych, analiza głoskowa wyrazów, dzielnie na sylaby. *Metoda została wymieniona przez zbadanych specjalistów.*
11. Ćwiczenia rozwijające poziom rozumienia, ze szczególnym uwzględnieniem rozumienia pojęć matematycznych. *Żaden z badanych specjalistów nie wymienił tej metody.*
12. Ćwiczenia rozwijające orientację w przestrzeni i schemacie ciała – prawa/lewa strona ciała ubieranie się, jedzenie, naśladownictwo, nazywanie i pokazywanie części ciała. *Żaden z zbadanych specjalistów nie wymienił tej metody.*

13. Ćwiczenia usprawniające analizę i syntezę słuchową – opanowanie umiejętności czytania, ćwiczenia usprawniające percepcje słuchową, pamięć dziecka, doskonalenie słuch fonematyczny, rozwijanie mowy.

W terapii zajęciowej stosuje się również według autorki wybrane metody pedagogiki:

- metoda indywidualnych przypadków,
- obserwacja,
- wywiad,
- metoda pracy grupowej.

Metody zostały wymienione przez zbadanych specjalistów.

XI. Terapia pedagogiczna według Joanny Gładyszewskiej-Cybulko⁴¹⁷,

1. Relaksacja – redukcja stanu napięcia psychofizycznego. *Metoda została wymieniona przez zbadanych specjalistów.*
2. Arteterapia – wykorzystanie różnych środków artystycznych, które ułatwiają ekspresję emocji; terapia sztuką, muzykoterapia, biblioterapia, terapia wizualna, choreoterapia, dramoterapia. *Metoda została wymieniona przez zbadanych specjalistów.*
3. Metoda Dobrego Startu Marty Bogdanowicz. *Metoda została wymieniona przez zbadanych specjalistów*
4. Malowania 10 palcami Ruth F. Shaw – zabawa substancjami o konsystencji błota – pokonywanie lęku, wzmacnia wiarę w siebie, pobudza ekspresję – poprzez werbalizację swoich uczuć i emocji. *Metoda została wymieniona przez zbadanych specjalistów.*
5. Weronika Sherbone. *Metoda została wymieniona przez zbadanych specjalistów.*
6. Metoda 18 struktur E. Kaujwy i M. Kurzyny – uprawnia czytanie i pisanie dzięki rozwijaniu umiejętności automatycznego nazywania kształtów i zdolności umieszczania ich w słowie w odpowiedniej kolejności. *Żaden z badanych specjalistów nie wymienił tej metody.*

⁴¹⁷ J. Gładyszewska-Cybulko, *Arteterapia w pracy pedagoga*, Kraków 2011.

7. Wzory i obrazki M. Frosting i D. Horne (percepcja wzrokowa). *Metoda została wymieniona przez zbadanych specjalistów.*
8. System percepcyjno-motoryczny Newella C. Kepharta – ćwiczenia w trzech głównych dziedzin rozwoju: wiedzy sensoryczno- motorycznej, kontroli wzrokowej, percepcji kształtów. Wykorzystanie w czasie zajęć rytmu. *Żaden z badanych specjalistów nie wymienił tej metody.*
9. Metoda sylabowa w czytaniu i pisaniu K. Grabałowskiej, J. Jastrzęb, J. Mickiewicz, M. Wojak – usprawniające proces czytania przez czytanie sylabowe. *Żaden z badanych specjalistów nie wymienił tej metody.*
10. Programy aktywności Marianny i Christophera Knillów – zaznajamianie się z własnym ciałem, jego ruchów, kontroli – rozwijanie świadomości własnego ciała korzystnie wpływa na funkcjonowanie dziecka. *Żaden z badanych specjalistów nie wymienił tej metody.*
11. Kinezylogię edukacyjną P.E Denisona – ćwiczenia i gimnastyka mózgu – leniwe ósemki. *Metoda została wymieniona przez zbadanych specjalistów.*
12. Metoda F. Affolter – wyzwalamie celowego i skutecznego działania dłoni i zdobywanie świadomości własnego działania. *Żaden z badanych specjalistów nie wymienił tej metody.*
13. Metoda G. Domana – usprawniający proces czytania przez naukę czytania globalnego. *Żaden z badanych specjalistów nie wymienił tej metody.*
14. Terapia uspokajająca Teresy Danilewicz, Anny Koźmińskiej, Janiny Magnuskiej – rozwijanie twórczej postawy; koncentracja uwagi, samokontrola, wrażliwość estetyczna, obserwowanie – metoda ta polega na łączeniu działań manualnych z umysłowym, na przechodzeniu od działalności odtwórczej do twórczej. *Żaden z badanych specjalistów nie wymienił tej metody.*
15. Metoda symultaniczno-sekwencyjna J. Cieszyńskiej – ułatwia opanowywanie umiejętności czytania ze zrozumieniem i prawidłowego pisania. *Żaden z badanych specjalistów nie wymienił tej metody.*
16. Metoda kolorowej ortografii L. Furmagi – pamięciowo wzrokowy sposób uczenia się ortografii przez połączenie poszczególnych ortogramów ze stałymi kolorami. *Żaden z badanych specjalistów nie wymienił tej metody.*

17. Metoda Klanzy Z. Zaorskiej – wzmacnia potencjał człowieka, wzbudzając chęć rozwoju. *Żaden z zbadanych specjalistów nie wymienił tej metody.*
18. Poranny krąg – stymulacja polisensoryczna według pór roku H. Abel – dostarczanie bodźców sensorycznych, które są tylko środkiem do zbudowania zaufania i poczucia bezpieczeństwa. Inspiracją do pracy są bodźce natury np.; kolory pór roku, zapachy, smaki, dźwięki lub żywy. *Żaden z badanych specjalistów nie wymienił tej metody.*
19. Metoda E. Gruszczyk-Kulczyńska, E. Zielińska – harmonijne rozwijanie uwagi, myślenia pamięci i mowy. *Żaden z badanych specjalistów nie wymienił tej metody.*
20. Relaksacja aktywna Mauricea Martenota, Christine Saito w adaptacji Samyego Boskiego – celem tej metody jest podwyższenie jakości bycia, wspięcie się na wyżyny sztuki życia. Poprawa umiejętności słuchania, skupiania uwagi, gotowości do pracy, polepszenie percepcji własnego ciała. Ćwiczenia dotyczą oddechu, świadomości jego używania i panowania nad nim. *Żaden z badanych specjalistów nie wymienił tej metody.*
21. Program zajęć wychowawczo-profilaktycznych A. Kołodziejczyka, E. Czermierowskiej – werbalne sposoby wyrażania własnych myśli i przeżyć – dyskusja klasowa, burza mózgu, uzupełnianie zdań, krótkie opowiadania. *Żaden z badanych specjalistów nie wymienił tej metody.*
22. Edukacja przez ruch D. Dziamskie – wszechstronna stymulacja (dzieci z zaburzeniami rozwojowymi) – edukacja przez ruch, czynność zamieniana w zabawę, rytmiczne kreślenie np. spirali, wykorzystywanie muzyki do ćwiczeń graficznych. *Żaden z badanych specjalistów nie wymienił tej metody.*

XII. Terapia pedagogiczna – terapia trudności w uczeniu się według Iwony Dąbrowskiej-Jabłońskiej⁴¹⁸:

- ćwiczenia grafomotoryczne H. Tymichowej. *Żaden z badanych specjalistów nie wymienił tej metody,*

⁴¹⁸ I. Dąbrowska-Jabłońska, *Terapia Pedagogiczna. Wybrane zagadnienia teoretyczne i praktyczne*, Opole 2012.

- program rozwijający percepcję wzrokową M. Frosting i D. Hornea. *Żaden z badanych specjalistów nie wymienił tej metody.*
- system wspierania rozwoju percepcyjno- motorycznego N. C. Kepharta. *Żaden z badanych specjalistów nie wymienił tej metody,*
- metoda kinezylogii edukacyjnej P.E. Denisona. *Metoda została wymieniona przez zbadanych specjalistów,*
- metoda dobrego startu M. Bogdanowicz. *Metoda została wymieniona przez zbadanych specjalistów,*
- metoda 18 struktur wyrazowych. *Metoda została wymieniona przez zbadanych specjalistów,*
- metoda konstruowania gier matematycznych E. Gruszczyk-Kolczyńskiej. *Żaden z badanych specjalistów nie wymienił tej metody,*
- zajęcia relaksacyjno-koncentrujące. *Metoda została wymieniona przez zbadanych specjalistów.*

XIII. Terapia pedagogiczna w resocjalizacji według Anetta Jaworska⁴¹⁹:

1. Arteterapia. *Metoda została wymieniona przez zbadanych specjalistów.*
2. Biblioterapia. *Metoda została wymieniona przez zbadanych specjalistów.*
3. Filmoterapia. *Żaden z badanych specjalistów nie wymienił tej metody.*
4. Muzykoterapia. *Metoda została wymieniona przez zbadanych specjalistów.*
5. Socjoterapia (trening umiejętności, trening asertywności, trening relaksacyjny). *Metoda została wymieniona przez zbadanych specjalistów.*
6. Teatroterapia (psychodrama, drama, pantomima). *Metoda została wymieniona przez zbadanych specjalistów.*
7. Żegloterapia (sporty wodne). *Żaden z badanych specjalistów nie wymienił tej metody.*
8. Terapie niekonwencjonalne (alternatywna terapia dźwiękiem, terapia jogą). *Żaden z badanych specjalistów nie wymienił tej metody.*

⁴¹⁹ A. Jaworska, *Leksykon resocjalizacji*, Kraków 2012.

9. Resocjalizacja – niedostosowanie społeczne, przemoc. *Żaden z badanych specjalistów nie wymienił tej metody.*

XIV. Metody stosowane w psychoterapii:

Psychoterapia według Stanislaw Kratochvil⁴²⁰:

1. Psychoterapia racjonalna – odwołuje się do logicznego myślenia pacjenta, polega na dostarczeniu niezbędnych wiadomości ułatwiających nawiązanie kontaktów społecznych z innymi ludźmi. *Metoda została wymieniona przez zbadanych specjalistów.*
2. Hipnoza – sugestia pośrednia lub bezpośrednia stosowana na jawie jako samodzielna metoda terapeutyczna zaliczana do psychoterapii podtrzymującej. *Żaden z badanych specjalistów nie wymienił tej metody.*
3. Psychoterapia odreagowująca i farmakologiczna – zastosowanie środków farmakologicznych. *Żaden z badanych specjalistów nie wymienił tej metody.*
4. Psychoterapia treningowa – główną zasadą jest powtarzanie, uczenie się, systemowe systematyczne ćwiczenia – coraz trudniejsze:
 - Trening pozytywny,
 - Trening negatywny,
 - Trening relaksacyjny,
 - Terapia awersyjna,
 - Systematyczna desensybilizacja,
 - Naśladowanie.*Metoda została wymieniona przez zbadanych specjalistów.*
5. Psychoterapia psychoanalityczna – technika swobodnych skojarzeń, interpretacji słów (swobodne skojarzenia):
 - Neopsychologia H. Schultza–Henckego.
 - Psychologia Junga,
 - Psychoterapia Rogersa.*Żaden z zbadanych specjalistów nie wymienił tej metody.*

⁴²⁰ S. Kratochvil, *Psychoterapia – kierunki, metody badania*, Warszawa 1978.

6. Psychoterapia interpersonalna – przeżywanie emocjonalnych doświadczeń, rozmowy niekierowane:
 - Psychodrama,
 - Techniki pantomimiczna,
 - Dynamika grupowa.

Żaden z badanych specjalistów nie wymienił tej metody.
7. Psychoterapia grupowa – psychoterapia wykorzystująca dynamikę grupy – stosunki powstające między uczestnikami grupy:
 - Hipoterapia kolektywna,
 - Zbiorowe odreagowanie (psychodrama, oglądanie filmu).

Żaden z badanych specjalistów nie wymienił tej metody.
8. Psychoterapia behawioralna – terapia behawioralna wykorzystuje zasadę klasycznego odruchu warunkowego, jak i zasadę warunkowania instrumentalnego (wywołanie reakcji zamierzonych – kara lub nagroda). *Metoda została wymieniona przez zbadanych specjalistów.*

XV. Metody stosowane w logopedii:

A. Terapia logopedyczna według Hanny Rodak⁴²¹

1. Metody audiopedagogiczne (odróżnianie i identyfikowanie- ćwiczenia słuchu niewerbalnego a następnie intensywną stymulację słuchową, nauka identyfikacji i odróżniania). *Metoda została wymieniona przez zbadanych specjalistów.*
2. Metody logopedyczne – są to ćwiczenia motoryki mówienia i produkowania dźwięków, celem terapii jest zastąpienie błędnych utrwalonych wzorów ruchów i pozycji narządów artykulacyjnych – nowymi, prawidłowymi:
 - metody pasywne (manipulacja manualna- dziecko widzi i czuje),
 - metody odczytywania mowy z ust (wzrokowe; dziecko obserwuje w lustrze i naśladuje),
 - metody aktywne – wprowadzanie dźwięku docelowego,

⁴²¹ H. Rodak, *Terapia dziecka z wadą wymowy*, Warszawa 2002.

- metody wywoływania dźwięku drogą usprawniania narządów artykulacyjnych.

Żaden z badanych specjalistów nie wymienił tej metody.

3. Metoda fonetycznej analogii – udźwięcznianie głosek. *Metoda została wymieniona przez zbadanych specjalistów.*

B. Terapia logopedyczna według Grażyny Gunia, Viktora Lechta⁴²²:

1. Terapia logopedyczna

- metody obserwowania (arkusz, skala obserwacji)
- metody eksploracyjne (ankieta, rozmowa kierowana)
- egzaminowanie diagnostyczne (badanie artykulacji, dźwięku mowy)
- metody testowe (Token test, test lateralizacji)
- metody kazuistyczne (studia przypadków)
- analiza wyników badań
- metody przyrządowe

Żaden z badanych specjalistów nie wymienił tej metody.

2. Komunikacja alternatywna – wspomagająca (komunikacja wspomagająca jest definiowana jako proces wspomagania zdolności mówienia, alternatywna zaś – jako proces przyswajania zastępczych sposobów dla zapewnienia substytutu braku mowy dźwiękowej). *Metoda została wymieniona przez zbadanych specjalistów.*

3. Język migowy – charakterystyczne słownictwo, migowe znaki ideograficzne, które określają poszczególne słowa, alfabet palcowy – poszczególne znaki oznaczają poszczególne litery. *Żaden z badanych specjalistów nie wymienił tej metody.*

4. System Bliss symboli poszczególnych znaków stosowane w terapii dzieci niemówiących, proste rysunki łatwe do zapamiętania (stosowane w przekazie uczuć, myśli, potrzeb, może oznaczać nazwę czynności lub cały zwrot). *Żaden z badanych specjalistów nie wymienił tej metody.*

⁴²² G. Gunia, V. Lechta, *Wprowadzenie do logopedii*, Kraków 2011.

5. Piktogramy – czarno – białe znaki, obrazki – odzwierciedlają nazwy różnych kategorii rzeczywistości np. czynności, zjawiska i emocje. *Żaden z badanych specjalistów nie wymienił tej metody.*
6. Makaton ACC Makaton (wspomagające i alternatywne sposoby porozumiewania się) – Augmentive and Alternative Communication – Wspomagająca i Alternatywna Komunikacja. W Makatonie każde pojęcie ma swój odpowiedni symbol (znak graficzny), który dzieli się na symbole podstawowe. Makaton wzmacnia proces porozumiewania się w globalnym świecie XXI wieku. *Metoda została wymieniona przez zbadanych specjalistów.*

XVI. Metody stosowane w fizjoterapii⁴²³

1. Metoda Bad Ragaz Ring Method (BBRM)- Jest metodą wykorzystywaną w reedukacji mięśni z zastosowaniem fizycznych właściwości wody w współpracy z pacjentem w programie z zastosowaniem progresywnego oporu, redukcji podwyższonego napięcia mięśniowego czy też w relaksacji. Poszczególne techniki tej metody nakierowane są na tułów, kończyny górne i dolne. Wykonywane są jednostronnie, dwustronnie, symetrycznie lub asymetrycznie. *Żaden z badanych specjalistów nie wymienił tej metody.*
2. Metoda Butlera – (neuromobilizacje) – bada oraz likwiduje zaburzenia przesuwalności tkanki nerwowej w stosunku do innych tkanek. *Żaden z badanych specjalistów nie wymienił tej metody.*
3. Metoda Denisona – podstawowym jej zadaniem jest integracja myśli i działań, czyli idealna współpraca umysłu i ciała. *Metoda została wymieniona przez zbadanych specjalistów.*
4. Metoda Klappa – metodę tą wykorzystujemy w wadach postawy – głównie skoliozach. Ze względu na towarzyszące zmiany w pł. strzałkowej (plecy okrągłe, wklęsłe i inne) wyodrębniono specjalne pozycje

⁴²³ <http://www.fizjoterapeutom.pl/materialy/artykuly/metody-specjalne/metoda-bad-ragaz-ring-method-bbrm> [dostęp: 9.07.2018].

wyjściowe odpowiednio dobrane do wysokości skrzywienia. *Żaden z badanych specjalistów nie wymienił tej metody.*

5. Metoda Voty – aktywizuje dolnoleżące części ciała u dzieci. *Żaden z badanych specjalistów nie wymienił tej metody.*
6. NDT – Bobath i Vojty – rehabilitacja dzieci i dorosłych ze schorzeniami neurologicznymi. *Żaden z badanych specjalistów nie wymienił tej metody.*
7. Metoda McKenzie (Mechanical Diagnosis and Therapy) – pozwala na podstawie badania funkcjonalnego określić kierunek leczenia fizjoterapeutycznego oraz granice, kiedy leczenie zachowawcze nie przyniesie spodziewanych efektów. *Żaden z badanych specjalistów nie wymienił tej metody.*
8. Metoda PNF (Priopropceptive Neuromuscular Facilitation) – PNF to metoda kinezyterapeutyczna stosowana w celu odtworzenia utraconej funkcji mięśnia. Może być stosowana u chorych neurologicznych istotne jest, aby był z nimi kontakt, gdyż terapia ta wymaga koncentracji i zaangażowania pacjenta. *Metoda została wymieniona przez zbadanych specjalistów.*
9. Kinezyterapia – czyli leczenie ruchem, określana jest też jako gimnastyka lecznicza i polega na wykonywaniu ćwiczeń usprawniających o charakterze wzmacniającym, rozciągającym i rozluźniającym. *Metoda została wymieniona przez zbadanych specjalistów.*

Wymieniony przez specjalistów termin „gimnastyka korekcyjna” nie jest pojęciem poprawnym. Nie ma takiej metody w żadnej klasyfikacji metod fizjoterapeutycznych, gdyż „gimnastyka korekcyjna” to część wychowania fizycznego i obowiązują w nim zasady metodyki wychowania fizycznego. Ale gimnastyka korekcyjna jest jednak specyficzną formą ćwiczeń, w których ruch został w pewnej mierze podporządkowany celom terapeutycznym. Stosowane w niej zestawy ćwiczeń mają doprowadzić do korekcji postawy ciała.

Niektóre z metod terapeutycznych uznawane są w nauce za niepotwierdzone naukowo.

W 1996 roku Ministerstwo Edukacji Schleswing-Holstein zabroniło stosowania testu mięśniowego i ćwiczeń z repertuaru kinezylogii edukacyjnej⁴²⁴. Rok później pojawiły się głosy krytyki naukowców niemieckich: Profesor pedagogiki specjalnej Karl Ernest Ackermann z Wydziału Pedagogiki Leczniczej i Pedagogiki Specjalnej stwierdził, że jest rodzaj „komercyjnego towaru” oraz nie ma niezbędnych badań naukowych, Profesor psychologii Erwin Brejtenbach stwierdził, że terapia Denisona jest „bezwartościowa” z naukowego punktu widzenia⁴²⁵.

W metodzie Kinezylogii Edukacyjnej podważa się jej skuteczność w pracy z dziećmi autystycznymi. W 2006 roku została wydana opinia naukowa sygnowana przez Polską Akademię Nauk (PAN) stwierdzająca, że kinezylogia edukacyjna nie ma podstaw naukowych. Dokument został podpisany przez prezesa Polskiego Towarzystwa Badań Układu Nerwowego, prof. dr hab. Małgorzatę Kossut oraz prof. dr hab. Annę Grabowską z ramienia Komitetu Neurobiologii Polskiej Akademii Nauk. Wnioski końcowe raportu:

1. założenia metody Dennisona nie są zgodne ze współczesną wiedzą dotyczącą funkcjonowania mózgu,
2. większość też dotyczących wyników r badań naukowych, na których opiera się metoda jest fałszywa,
3. opisy procesów i zasad funkcjonowania mózgu zawarte w publikacjach kinezylogii edukacyjnej nie mają sensu z punktu widzenia naukowego,
4. Paul E. Dennison najprawdopodobniej nigdy nie prowadził badań naukowych nad wpływem proponowanych przez niego ćwiczeń na procesy zachodzące w mózgu oraz na wyniki uczenia się,
5. niektóre proponowane przez niego ćwiczenia ruchowe mogą przynosić pozytywne skutki, zwłaszcza w zakresie poprawy funkcji ruchowych i wzrokowo-motorycznych⁴²⁶.

⁴²⁴ Ministerium für Bildung Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein, Einsatz von Methoden der Kinesologie und des Neurolinguistischen Programmierens (NLP) in Schulen und Lehrerfortbildung. 1996, za: „Alergia Astma Immunologia” 1994, nr 3, s. 152; <http://www.racjonalista.pl/kk.php/t,6900>, [dostęp: 24.03.2019].

⁴²⁵ K.E. Ackermann, *Stellungen des Lehrgebietes Heil- und Sonderpädagogik zur sogenannten Edu-Kinesetik*. 1997, za: „Alergia Astma Immunologia” 3, s. 152, 1994; <http://www.racjonalista.pl/kk.php/t,6900>, [dostęp: 24.03.2019].

⁴²⁶ R. Borowiecka, *Kinezylogia edukacyjna – kontrowersyjna terapia*, „Przyjaciel. Dwumiesięcznik dla rodziców dzieci z wyzwaniami rozwojowymi” 2009, nr 6 (19); K. Korab, (red.), *Kinezylogia edukacyjna. Nauka, pseu-*

Dużo niejasności pojawia się też wobec metody dr Swietłany Masgutowej. Rosyjska psycholog – mentorka z dziedziny neurofizjologii, Wraz z Paulą Oleską i dr Carlą Hannaford, rozpoczęły regularne szkolenia dla nauczycieli i rodziców. W 1996 r. powstało Polskie Stowarzyszenie Kinezylogów. Mentorka założyła Międzynarodowy Instytut Neurokinezylogii, Rozwoju Ruchowego i Integracji Od-ruchów, czyli firmę organizującą kursy i turnusy kinezylogiczne. Instytut posiada też według Masgutowej wyłączną licencję na publikowanie w Polsce prac twórców metody⁴²⁷.

Pojawiają się też pytania odnośnie, czym jest integracja sensoryczna i na czym polegają jej zaburzenia? Marcin Szczerbiński poddaje wątpliwość teorię Jaen Ayres⁴²⁸, która zawiera twierdzenie, że różnorakie odmienne z pozoru zaburzenia mogą mieć związek z trudnościami w zakresie integracji sensorycznej. Marcin Szczerbiński, wskazuje, iż teoria Ayres nie jest już obecna w głównym nurcie nauki i ma już walor historyczny⁴²⁹. Z kolei Carol Kranowitz⁴³⁰ wyróżnił trzy aspekty zaburzeń przetwarzania sensorycznego: zaburzenia modulacji sensorycznego (nad-wrażliwość lub podwrażliwość na bodźce), zaburzenia dyskryminacji sensorycznej, zaburzenia motoryczne o podłożu sensorycznym (dyspraksja – trudność w utrzymaniu właściwej postawy ciała). Wątpliwe jest według tego autora czy istnieją takie zwarte zaburzenia – syndrom SI⁴³¹. Brak jest zapisu tej jednostki chorobowej w klasyfikacji ICD-11 czy DSM -5⁴³², nie istnieje diagnoza w Amerykańskiej Akademii Pediatrii.

Po przeanalizowaniu literatury dotyczącej metod – wątpliwości, co do zasadności stosowania tych metod wzbudzają dwie metody wymieniane przez badanych specjalistów: metoda Denisona i Integracja Sensoryczna. Powyżej przedstawiłam terminy jakich użyli specjaliści na określenie stosowanych przez siebie metod

donauka czy manipulacja?, Warszawa 2008. <https://www.centrumedukacji.com/files/Przyjaciel.pdf>, [dostęp: 24.03.2019]; <http://gorzowwielkopolski.naszemiasto.pl/artukul/kontrowersyjna-metoda-pedagogiczna-w-gorzowskich-szkolach,2624922,art,t,id,tm.html>

⁴²⁷ http://www.autyzm.wroclaw.pl/images/art_img/polityka%20-kinezylogia.pdf, [dostęp: 24.03.2019].

⁴²⁸ J. Ayres, *Dziecko a integracja sensoryczna*, Gdańsk 2015

⁴²⁹ <http://kursy.operon.pl/Blogi/Blog-dra-Marcina-Szczerbinskiego/Integracja-Sensoryczna-jest-nieskuteczna--Wiec-co-w-zamian>, [dostęp: 24.03.2019]

⁴³⁰ C. Kranowitz, *Nie-zgrane dziecko. Zaburzenia przetwarzania sensorycznego – diagnoza i postępowanie*, Gdańsk 2012.

⁴³¹ SI (skrót od angielskiej jej nazwy: *Sensory Integration*) zwana również jako integracja sensoryczna.

⁴³² *Nowa międzynarodowa klasyfikacja chorób*, <https://icd.who.int/dev11/l-m/en>, [dostęp: 24.03.2019].

w pracy z dziećmi o Specjalnych Potrzebach Edukacyjnych. Z przeprowadzonych analiz wynika, iż wymienione nazwy nie pojawiają się w żadnej z przedstawionych powyżej klasyfikacji metod terapeutycznych. Dokonane przez mnie analizy pokazały, że specjaliści włączyli do swoich odpowiedzi w sposób nieuprawniony:

1. terminy kojarzące się osobom badanym z dydaktyką nauczania – uczenia się [metody pedagogiczne, metody nauczania uczenia się rekomendowane w „Pedagogice przedszkolnej” autorstwa Kwiatowskiej, metody czynne, słowne, oglądowe, metody aktywizujące, praktycznego działania],
2. terminy potraktowane przez badane osoby jako skrót nazwy metody – logorytmika, metody lingwistyczne, stymulacja układu poznawczego, wspomaganie komunikacyjne, ćwiczenia wspomagające małą i dużą motorykę, terminy zbyt ogólne – gry zespołowe, wchodzące w skład terapii pedagogicznej, metody wspomagające rozwój fizyczny, usprawniające, metody twórcze, gry i zabawy, dostosowane do niepełnosprawności dziecka.

6.2.4. Personel techniczny

Dane z Tabeli 45 pokazują, że wśród badanego personelu technicznego ponad połowa osób zatrudniona jest na stanowisku woźnej oddziałowej. Pozostałe osoby zatrudnione są na stanowisku: pomoc nauczyciela.

Tabela 45. Stanowiska pracy na jakich zatrudniono badany personel techniczny

Stanowisko	L	%
Pomoc nauczyciela	38	38,78
Woźna	60	61,22
Suma	98	100

Źródło: badania własne.

Badany personel techniczny pracuje w grupach liczących średnio 23 dzieci. Najczęściej występującą liczbą dzieci w grupie przedszkolnej (dominanta) jest 25. Najczęściej występującym wynikiem środkowym (mediana), jeśli chodzi o liczebność dzieci w grupie, jest liczba 25.

Tabela 46. Obecność dzieci wymagających pomocy w większym zakresie niż pozostałe

Obecność dzieci	L	%
Tak	61	62,24
Nie	36	36,73
Brak odpowiedzi	1	1,02
Suma	98	100,00

Źródło: badania własne.

W ponad połowie grup, w których pracuje badany personel techniczny znajdują się dzieci, które wymagają pomocy w większym zakresie w niż pozostałe (Tabela 46).

Tabela 47. Rodzaje pomocy udzielanej dzieciom z niepełnosprawnością ruchową

Rodzaje pomocy	L	%
Czynności samoobsługowe	23	23,47
Podczas spaceru	9	9,18
Praca przy stoliku	4	4,08
Brak odpowiedzi	67	68,3
Suma	98	100

Źródło: badania własne.

Dane z Tabeli 47 pokazują, iż badani respondenci wskazywali, że dzieci z niepełnosprawnością ruchową najwięcej pomocy wymagają przy czynnościach samoobsługowych, a nieliczne osoby wskazywały na potrzebę pomocy podczas spaceru i pracy przy stoliku.

Ponad połowa badanych pracowników technicznych nie udzieliła odpowiedzi, ponieważ w grupie, w której pracują nie ma dzieci z niepełnosprawnością ruchową.

Tabela 48. Rodzaje pomocy udzielanej dzieciom z niepełnosprawnością intelektualną

Rodzaje pomocy	L	%
Podczas zajęć przy stoliku	10	10,20
Indywidualne gry, rozmowy	9	9,18
Czynności samoobsługowe	5	5,10
Brak odpowiedzi	74	75,51
Suma	98	100,00

Źródło: badania własne.

Badana grupa osób wskazywała, iż dzieci z niepełnosprawnością intelektualną potrzebują pomocy podczas zajęć przy stoliku, przy zajęciach indywidualnych (gry planszowe, rozmowy, czytanie książek). Najmniej dzieci potrzebuje pomocy przy czynnościach samoobsługowych.

Ponad połowa badanych pracowników technicznych nie udzieliła odpowiedzi, ponieważ w grupie, w której pracują nie ma dzieci z niepełnosprawnością intelektualną (tabela 48).

Tabela 49. Rodzaje pomocy udzielanej dzieciom z niedostosowaniem społecznym

Rodzaje pomocy	L	%
Czynności samoobsługowe	14	14,29
Adaptacja (sytuacje społeczne, zachęcanie do wspólnej zabawy)	8	8,16
Podczas zajęć dydaktycznych	1	1,02
Brak odpowiedzi	75	76,53
Suma	98	100,00

Źródło: badania własne.

Z Tabeli 49 wynika, iż badany personel techniczny udziela przede wszystkim pomocy dzieciom z niedostosowaniem społecznym przy czynnościach samoobsługowych („często nie potrafią zachować się w łazience”, „zostawieni sami – wrzucają papier toaletowy do sedesu, bawią się mydłem i wodą”), podczas zabaw adaptacyjnych oraz na początku zabaw grupowych i indywidualnych („zachęcam do wspólnej zabawy”) oraz w trakcie ogólnoprzedzkolnych zajęć umuzykalniających (audycje muzyczne). Badane osoby wskazywały też na działania zapewniające dzieciom bezpieczeństwo („pilnuję by nikomu nie stała się krzywda podczas wspólnych zabaw”).

Ponad połowa badanych pracowników technicznych nie udzieliła odpowiedzi, ponieważ w grupie, w której pracują nie ma dzieci z niedostosowaniem społecznym.

Tabela 50. Rodzaje pomocy udzielanej dzieciom mało samodzielny

Rodzaj pomocy	L	%
Czynności samoobsługowe	48	48,98
Nauka samodzielności	11	11,22
Podczas zajęć dydaktycznych	7	7,14
Wspólne zabawy i spacer	4	4,08
Brak odpowiedzi	33	33,67
Suma	98	100,00

Źródło: badania własne.

Z Tabeli 50 wynika, iż badana grupa personelu technicznego jest zdania, iż prawie połowie dzieci mało samodzielnych trzeba pomóc w czynnościach samoobsługowych (zapinanie kurtek, pomoc przy ubieraniu i rozbieraniu się, przy posił-

kach). Niewielu badanych respondentów wskazywało na pomoc podczas nauki samodzielności oraz zajęć dydaktycznych i przy organizacji czasu wolnego – spacerów czy zabaw.

Część badanych pracowników technicznych nie udzieliła odpowiedzi, ponieważ w grupie, w której pracują nie ma dzieci mało samodzielnych.

Tabela 51. Rodzaje pomocy udzielanej dzieciom nieśmiałym

Rodzaj pomocy	L	%
Motywowanie, chwalenie	27	27,55
Integracja z grupą	9	9,18
Rozmowy indywidualne	6	6,12
Przytulanie (branie na ręce)	4	4,08
Czynności samoobsługowe	3	3,06
Brak odpowiedzi	51	52,04
Suma	98	100,00

Źródło: badania własne.

Z Tabeli 51 wynika, iż badany personel techniczny uważa, iż dzieciom nieśmiałym najczęściej udzielają pomocy poprzez ich motywowanie, chwalenie podczas zajęć czy przy okazji zabaw z innymi dziećmi. Niewielki procent dzieci potrzebował w ocenie badanego personelu technicznego pomocy podczas zajęć integracyjnych, zajęć z grupą, rozmów indywidualnych czy też okazania zainteresowania i akceptacji poprzez przytulenie, dotyk, pocieszenie. Najmniej pomocy zdaniem badanego personelu technicznego potrzebują dzieci z nieśmiałością w trakcie czynności samoobsługowych.

Połowa badanych pracowników technicznych nie udzieliła odpowiedzi, ponieważ w grupie, w której pracują nie ma dzieci nieśmiałych.

Tabela 52. Rodzaje pomocy udzielanej dzieciom zdolnym

Rodzaj pomocy	L	%
Motywowanie, wzmacnianie	14	14,29
Indywidualna praca z dzieckiem	4	4,08
Inspirowanie do pracy	2	2,04
Dostarczenie dodatkowych pomocy	2	2,04
Słuchanie, podziwianie	1	1,02
Nie potrzebują wsparcia	75	76,53
Suma	98	100,00

Źródło: badania własne.

Z Tabeli 52 wynika, iż dzieciom zdolnym badani respondenci udzielali pomocy poprzez ich motywowanie do aktywności poznawczej i wspieranie ich w trakcie pracy indywidualnej („zachęcanie do wytrwałości”, „doprowadzanie pracy do końca”, „podejmowanie trudniejszych zadań”), ale i poprzez dostarczenie dziecku dodatkowych kart pracy.

Ponadto badani pracownicy techniczni jednogłośnie stwierdzili, że dzieci zdolne znajdujące się w grupie przedszkolnej, w której pracują nie potrzebują dodatkowej pomocy z ich strony. Wykazują się dużą samodzielnością.

Badany personel techniczny wskazał też na pobyt w przedszkolach 1 dziecka z padaczką, 1 dziecka zacewnikowanego, 1 dziecka z autyzmem, 1 dziecka z niedosłuchem, 1 dziecka z niedowidzeniem oraz 1 dziecka z niepełnosprawnością sprzężoną. Tym dzieciom wożne oddziałowe i pomoce nauczyciela okazują pomoc podczas ubierania się i rozbierania do leżakowania, głaskają i przytulają w sytuacjach stresujących dziecko, trzymają za rękę, gdy tego potrzebuje (szczególnie podczas leżakowania, przy rozstaniu z rodzicami „często głaszczę i przytulam dziecko po główce, aby się uspokoiło lub zasnęło”). Podczas posiłków zachęcają je do jego jedzenia (szczególnie zupy lub surówki), pomagają przy spożywaniu posiłków (niekiedy karmią) oraz uczą posługiwania się sztućcami. Gdy nauczyciel prowadzi zajęcia dydaktyczne, towarzyszą podczas prac przy stoliku („pomagam dzieciom wykonać zadanie, aby uzyskały jak najlepsze wyniki, pokazuje jak to się robi, przy liczeniu liczę razem z dzieckiem”).

Podczas zajęć dodatkowych badani pracownicy techniczni również obecni są przy dzieciach – np. pomagają im w tańcach czy też grają z nimi w piłkę. Dbają nie tylko o pomoc fizyczną, ale jak deklarują, i emocjonalną („staram się okazać ciepło”, „stwarzam poczucie bezpieczeństwa”, „pomagam w uporaniu się ze smutkiem”, „pocieszam, podaję przytulankę”, „pomagam dając miłość, akceptację i zainteresowanie oraz naukę wzajemnej akceptacji”, „gdy dziecko ma atak padaczki, przytrzymuję za główkę, trzymam za rękę”).

Badani respondenci nie tylko wspierają dzieci, które wymagają ich pomocy ze względu na swoją chorobę lub dysfunkcyjność. Deklarują, iż pomagają każdemu dziecku, które tej pomocy wymaga. Pomoc ta dotyczy nie tylko sfery fizycznej, ale „emocjonalnej i psychicznej” jak twierdzą wożne oddziałowe i pomoce nauczyciela.

6.3. Formy współpracy pracowników badanych przedszkoli z rodzicami

6.3.1. Dyrektorzy badanych placówek

Dyrektorzy badanych placówek podczas przeprowadzonego wywiadu powoływali się na obowiązujące przepisy, często przytaczali konkretne paragrafy ustaw, rozporządzeń oraz powoływali się na własne doświadczenia związane ze współpracą z rodzicami. Relacje rodzice a pracownicy placówki podlegają ich zdaniem ciągłym przeobrażeniom. Wskazywali, że pierwszym ważnym organem pracy przedszkola w zakresie współpracy rodziny i placówki jest rada rodziców, którą tworzą wybrani rodzice z danej placówki. Jedna z badanych dyrektorów posłużyła się cytatem z literatury pedagogicznej, akcentując fakt, iż (...) „Rodzice, którzy są pierwszymi wychowawcami, mają prawo decydowania o całym procesie wychowania dziecka, również o tym jego nurcie, który rozgrywa się w szkole, stąd powinni mieć możliwość poznania programu wychowawczego szkoły i wpływania na jego kształt”⁴³³. Rada rodziców jest organem doradczym i opiniotwórczym w szkole⁴³⁴. Badani dyrektorzy zaznaczali w swoich wypowiedziach, że jest to organ niezależny od dyrektora placówki. W aktach prawnych⁴³⁵ istnieje wiele wytycznych dla dyrektorów placówek oświatowych i nauczycieli o obowiązkach względem rodziców. Przepisy te zwiększyły zdaniem dyrektorów kompetencje rodziców, wprowadziły obligatoryjność funkcjonowania rady rodziców. Powołana rada rodziców posiada uprawnienia do uchwalenia w porozumieniu z radą pedagogiczną programu wychowawczego przedszkola, programu profilaktycznego oraz planu finansowego. Mają prawo do współdecydowania o niektórych aspektach edukacji dzieci, wszystkie te działania mają na celu utrzymanie pozytywnych relacji partnerskich rodziców z pracownikami przedszkoli, aby podnieść jakość edukacji i poprawić efekty nauczania

⁴³³ *Ministerstwo Edukacji Narodowej o programie wychowawczym szkoły*, Warszawa 2001, s. 3.

⁴³⁴ M. Bansiak, *Współpraca rodziców ze szkołą w kontekście reformy edukacji w Polsce*, Toruń 2013, s. 17.

⁴³⁵ Ustawa z dnia 5 listopada 2009 r. zmieniająca ustawę o systemie oświaty oraz ustawę o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz o zmianie niektórych innych ustaw (Dz. U z dnia 22 grudnia 2009 r.). Ustawa z 7 września 1991 roku o systemie oświaty, rozdz. 4, art. 54.1. Ustawa z dnia 5 listopada 2009 r. zmieniająca ustawę o systemie oświaty oraz ustawę o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz o zmianie niektórych innych ustaw (Dz. U z dnia 22 grudnia 2009 r.). Ustawa z 7 września 1991 roku o systemie oświaty, rozdz. 4, art. 54.1, Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty, rozdz. 3, art. 22.2, ust. 4.d. Ustawa z 7 września 1991 roku o systemie oświaty, rozdz. 4, art. 54.1. Ustawa z 7 września 1991 roku o systemie oświaty, rozdz. 3, art. 43.3. Ustawa z dnia 25 lipca 2008 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty, ustawy – Karta Nauczyciela oraz ustawy o postępowaniu w sprawach nieletnich (Dz.U z dnia 8 sierpnia 2008 r.) dokonuje zmian w zakresie obowiązków rodziców.

dzieci. Jak twierdzą badani dyrektorzy, rodzice dzieci są informowani o kodeksie wymagań edukacyjnych i wychowawczych, jakie stawia przedszkole. Dzieje się to przed podjęciem edukacji przez dziecko w danej placówce. Badani dyrektorzy posługują się w tym celu przedszkolnym programem wychowawczym. Jak podkreślali w swoich wypowiedziach, wiele zadań należy do nich, aby relacje z rodzicami były poprawne. Mają oni obowiązek rozmawiać z rodzicami, bo ich zdaniem „to od zaangażowania dyrektora placówki zależy jak będzie wyglądała współpraca z rodzicami dzieci uczęszczających do przedszkola”.

„Reforma edukacji z 1999 roku określa obowiązki dyrektora wobec rodziców. W skrócie można wymienić najważniejsze z nich:

- informować rodziców o wszystkim co dzieje się w szkole,
- wspomagać wychowawczo i zapewniać edukację dotyczącą rozwoju dziecka i jego potrzeb, zagrożeń,
- włączać rodziców w planowane działania organizacyjne (tworzenie planów, programów, wycieczki etc.). Wszystko po to, by podejmowane przez przedszkole działania współgrały z potrzebami, oczekiwaniami i działaniami wychowawczymi rodziców”⁴³⁶.

Dyrektorzy sami deklarują, iż nie tylko współpracują z Radą Rodziców (Dyrektor przedszkola powinien utrzymywać stały kontakt z rodzicami, gwarantuje to opiekunom dzieci Ustawa⁴³⁷), ale uczestniczą w zebraniach ogólnych placówki, przyjmują interesantów na indywidualne rozmowy czy konsultacje. Badani dyrektorzy wskazywali również na udział w spotkaniach zespołów psychologiczno-pedagogicznych. Wszyscy badani respondenci wskazywali na konieczność kontaktów z rodzicami, by zachęcić i zaangażować rodziców do współpracy. Uważają, że bez wzajemnej współpracy obecny prawidłowy rozwój placówki w systemie inkluzyjnym byłby niemożliwy. Podczas wywiadu badani dyrektorzy wskazywali również na innowacyjne kontakty z rodzicami poprzez social media – Facebook. Spotkania podczas różnych uroczystości przedszkolnych (dzień rodziny, festyny, marsze, akcje charytatywne na różne cele – zbiórka na leczenie podopiecznego placówki), wyjazdy na innowacje, czy podczas realizacji różnych projektów (rozbudowa przedszkola,

⁴³⁶ M. Bansiak, *Współpraca rodziców ze szkołą...*, op. cit., s. 26-27.

⁴³⁷ Artykuł 18.1 znowelizowanej w 2008 roku ustawy o systemie oświaty

budowa podjazdu, placu zabaw, szkolenie personelu kuchennego – zakup pieca nowego do kuchni przedszkolnej).

6.3.2. Nauczyciele

Badani nauczyciele wykorzystują wszystkie, przyjęte dla przedszkoli formy współpracy z rodzicami (indywidualne i zbiorowe) – Tabela 53. Dominują spotkania indywidualne (możliwe codziennie, przy okazji przyprowadzania lub zabierania dzieci z przedszkola) oraz forma kontaktu zbiorowego, jaka są zebrania z rodzicami (traktowane z jednej strony jako spotkania formalne, realizujące obowiązek kontaktu nauczycieli z rodzicami dzieci uczęszczających do placówki, a z drugiej strony jako możliwość ustalenia wspólnej linii postępowania wychowawczego, organizacji imprez przedszkolnych i uroczystości, przekazywania informacji, podsumowania pracy semestralnej i rocznej).

Tabela 53. Formy współpracy z rodzicami podejmowane przez badanych nauczycieli

Forma współpracy	L*	%
Spotkania indywidualne	344	98,29
Zebrania z rodzicami	337	96,29
Festyny rodzinne	305	87,14
Kontakt telefoniczny/ mailowy	291	83,14
Spotkania zespołów psychologiczno-pedagogicznych	157	44,86
Dni otwarte	59	16,86
Indywidualne konsultacje	12	3,43
Spotkania integracyjne	5	1,43
Brak wpisu	2	0,57
Razem	350	

Opis: * – wskazania wielokrotne.

Źródło: badania własne.

Odmienną formą współdziałania są festyny rodzinne, popularna forma wśród badanych placówek. Ich celem jest nawiązanie bliższego kontaktu z rodzicami na płaszczyźnie mniej formalnej. W przebadanej grupie przedszkoli ta forma preferowana jest w placówkach integracyjnych z Białymstoku oraz w przedszkolach powiatu białostockiego. Podczas ich trwania zbierane są pieniądze na dofinansowanie placówek lub na wskazany cel. Najczęściej organizowane są w miesiącu wrześniu lub maju-czerwcu.

W celu szybszego skontaktowania się nauczycieli z rodzicami w badanych przedszkolach możliwa jest komunikacja poprzez kontakt telefoniczny lub mailowy.

Udostępniane są przedszkolne telefony stacjonarne, służbowe telefony komórkowe dyrektorów przedszkoli, adresy mailowe przedszkoli oraz alternatywne komunikatory (Messenger, Facebook).

W wielu badanych przedszkolach nauczyciele kontaktują się z rodzicami w ramach spotkań zespołów psychologiczno-pedagogicznych powołanych dla potrzeb konkretnego dziecka. Mają one charakter roboczy, oceniany przez badanych nauczycieli jako polepszające kontakty interpersonalne z rodzicami oraz umożliwiające realizowanie działań na rzecz zapewnienia dzieciom wsparcia w rozwoju. Badania ujawniły, iż więcej nauczycieli z przedszkoli integracyjnych stosuje taką formę kontaktu z rodzicami niż nauczycieli z przedszkoli nieintegracyjnych.

Pozostałe formy kontaktów nauczycieli z rodzicami uznać można za sporadyczne. W zbadanych przedszkolach dni otwarte organizowane są raz w roku, przed postępowaniem rekrutacyjnym do danej placówki. Na taką formę wskazywało więcej nauczycieli z Białegostoku niż z powiatu białostockiego.

Taka forma, jak spotkania indywidualne, w rozumieniu sytuacji konsultacji nauczyciela z rodzicami jest w opinii badanych nauczycieli przeniesieniem na grunt przedszkolny formy kontaktu występującej w szkole. Badani nauczyciele zgłaszali bardzo niską frekwencję rodziców na tego typu spotkaniach. Wskazywali na fakt codziennego kontaktu z rodzicami podczas przyprowadzania dzieci i ich odbierania z placówki oraz wykorzystywania przez nich i rodziców tych spotkań na ewentualne konsultacje dotyczące każdej kwestii nurtującej nauczyciela lub rodziców.

Pod pojęciem „spotkanie integracyjne” zbadani nauczyciele rozumieли kontakt z rodzicami wyłącznie w ramach jednej grupy przedszkolnej. Celem takiej formy współpracy w ich opinii jest zintegrowanie wszystkich rodziców ze sobą na wzajem, z nauczycielami pracującymi w tej grupie oraz z personelem technicznym. Na taką formę współpracy wskazali nauczyciele pracujący w przedszkolu powiatowym.

6.3.3. Specjaliści

Badani specjaliści współpracują z rodzicami w ramach swojej działalności rehabilitacyjnej, psychologicznej, pedagogicznej, logopedycznej i terapeutycznej. Deklarują takie formy współpracy jak: spotkania indywidualne, spotkania w ramach zespołów psychologiczno-pedagogicznych, dni otwarte w przedszkolach, kiermasze, festyny rodzinne, uczestniczenie w marszach propagujących wśród społeczeństwa zdrowego stylu życia, zwracanie uwagi społeczeństwa na osoby o specjalnych potrzebach edukacyjnych, na rolę wartości rodzinnych i szacunku do życia ludzkiego (Światowy Dzień Bez Tytoniu – „Marsz Antynikotynowy Przedszkolaków” i „Czyste powietrze wokół nas”, „Pola nadziei”, Niebieski marsz – „Światowy Dzień Świadomości Autyzmu”, Marsz Godności Osób Niepełnosprawnych), Przyjaciele Zippiego”, „Apteczka pierwszej pomocy emocjonalnej”, „Strażnicy Uśmiechu”, „Noe”, „Epsilon”, „Spójrz inaczej”⁴³⁸, konsultacje, prelekcje i pogadanki warsztaty, kontakt telefoniczny i/lub mailowy.

Badani specjaliści nawiązują kontakty z rodzicami dzieci, które znajdują się pod ich opieką specjalistyczną. W ich ocenie większość rodziców systematycznie podejmuje kontakt lub sama je inicjuje. Pojedynczy rodzice potrzebują wyznaczenia terminu na obowiązkowe spotkanie w celu omówienia pracy z dzieckiem i ich roli w procesie terapeutycznym lub pedagogiczno-psychologicznym. Rodzice, którzy posiadają Niebieską Kartę lub są podejrzani o przemoc w rodzinie unikają kontaktów z terapeutami. Tacy rodzice stanowią w ocenie terapeutów najtrudniejszą grupę do współpracy. W przypadku pobytu rodzica/rodziców za granicą specjaliści na prośbę rodziców wykorzystują kontakt telefoniczny i mailowy.

⁴³⁸ www.pozytywnaeducacja.pl www.program.archipelagskarbow.eu, www.profilaktyk.info, www.ore.edu.pl/ programy-profilaktyczne/bank-programow-profilaktycznych/programy-promocji-zdrowia-psychicznego, [dostęp: 24.03.2019].

6.4. Ocena stanu dostosowania budynków badanych przedszkoli wraz z ich wyposażeniem do potrzeb realizacji edukacji włączającej w opinii respondentów

6.4.1. Dyrektorzy

Badani dyrektorzy w swoich wypowiedziach wskazują na potrzebę działań w kierunku dostosowywania budynków przedszkoli do potrzeb realizacji edukacji włączającej. Poszukują więc dodatkowych funduszy w celu ich modernizacji i/lub rozbudowy (Tabela 54).

Tabela 54. Drogi pozyskiwania funduszy w badanej placówce

Drogi pozyskiwania funduszy	L*	%
Subwencje	22	66,67
Indywidualni sponsorzy	17	51,52
Dotacje Unijne	10	30,30
Żadne/brak odpowiedzi	7	21,21
Razem	33	

Opis: * – wskazania wielokrotne.

Źródło: badania własne.

Część badanych dyrektorów wskazało, iż najwięcej pozyskanych funduszy na rzecz ich placówki przedszkolnej pochodzi z subwencji oświatowej (planowanie budżetu przez samorządy do placówek oświatowych)⁴³⁹, oraz indywidualnych sponsorów (prywatne osoby, zazwyczaj rodzice, firmy prywatne w formie darowizn).

Część dyrektorów otrzymuje subwencje oświatową oraz otrzymała dotacje Unii Europejskiej, po napisaniu przez siebie projektu o dofinansowanie w trybie konkursowym (w Regionalnym Programie Operacyjnym Województwa Podlaskiego).

W grupie badanych znaleźli się również dyrektorzy, którzy nie pozyskują dodatkowych funduszy, darowizn czy dofinansowań w ramach Funduszu Europejskiego. Program Regionalny – projekt „Przedszkole dobre na start” (Zespół Szkolno-Przedszkolny w Zabudowie), „Jestem Przedszkolakiem” (Przedszkole Supraśl),

⁴³⁹ Rozporządzenie w sprawie podziału subwencji oświatowej zostało podpisane przez minister edukacji narodowej Annę Zalewską – Rozporządzenie będzie obowiązywać od 1 stycznia 2019 r. Zgodnie z projektem budżetu państwa, subwencja oświatowa w 2019 r. ma wynieść 45 mld 907 mln 494 tys. zł. Jest to o 6,6 proc. więcej niż wynosi w tym roku. <https://serwisy.gazetaprawna.pl/edukacja/artykuly/1388234,subwencja-ma-wyniesc-prawie-46-mld-zl-rozporzadzenie-podpisane-przez-zalewska.html>, [dostęp: 24.03. 2019].

„Przyjazna nauka- wsparcie edukacyjne dzieci i nauczycieli” (Przedszkole Samorządowe Nr 51 Przyjazne w Białymstoku).

6.4.2. Nauczyciele

Żadne z badanych przedszkoli nie dysponuje wszystkimi, wymienionymi w Tabeli 55 przestrzeniami specjalistycznymi. Badani nauczyciele wskazywali przede wszystkim na istnienie zaplecza diagnostyczno-rehabilitacyjnego w postaci gabinetu logopedycznego dzielonego z pedagogiem przedszkolnym. W zależności od osoby, która w danym czasie w takim pomieszczeniu pracuje, nazywane jest ono „gabinetem logopedycznym” lub „gabinetem terapeutycznym”.

Kolejnymi, wymienianymi przez badanych nauczycieli przestrzeniami rehabilitacyjno-terapeutycznymi są: sala gimnastyczna i sala integracji sensoryczno-motorycznej (SI). W badanych placówkach łączy się je. Sala gimnastyczna służy zajęciom doskonalącym sprawność fizyczną dzieci i do zajęć rytmicznych oraz jako sala do zajęć z SI.

Tabela 55. Zaplecze diagnostyczno-rehabilitacyjne jakim dysponują badane przedszkola

Zaplecze diagnostyczno-rehabilitacyjne	L*	%
Gabinet logopedyczny	154	44,00
Gabinet terapeutyczny	134	38,29
Sala gimnastyczna (do ćwiczeń, rytmiKI)	98	28,00
Gabinet SI	83	23,71
Pomoce terapeutyczne	80	22,86
Brak wpisu	48	13,71
Gabinet psychologiczny	36	10,29
Inne	24	6,86
Razem ankietowanych	350	

Opis: * – wskazania wielokrotne.

Źródło: badania własne.

Badani nauczyciele wskazywali na posiadanie w zasobach przedszkolnych zaplecza terapeutyczno-rehabilitacyjnego w postaci pomocy terapeutycznych (specjalistyczny sprzęt do SI, do rehabilitacji, do diagnozy logopedycznej, psychologicznej czy ruchowej, tablice multimedialne).

Badani nauczyciele z 3 przedszkoli wskazali na istnienie gabinetu psychologicznego. Jest to przestrzeń specjalistyczna, którą zajmują wyłącznie psychologowie pracujący na etacie w danej placówce. Znajdują się w nich teczki z dokumentami

dzieci, które poddawane są badaniom psychologicznym lub prowadzona jest z nimi terapia psychologiczna. W tym miejscu są gromadzone testy psychologiczne (zabezpieczone przed osobami nieuprawnionymi).

Pojedyncze osoby wskazały na plac zabaw dostosowany do zabawy dla dzieci na wózku, podjazdy, specjalne huśtawki, karuzele. Możliwość wyciszenia dziecka w pokoju ciszy (kącik ciszy).

6.4.3. Specjaliści

Zmiany wskazane przez badanych specjalistów obrazują proces przystosowywania placówek przedszkolnych do potrzeb dzieci z orzeczeniami (Tabela 56). Uzyskane informacje wskazują na działania w zakresie likwidacji barier architektonicznych, a więc np. a) przystosowanie wejść i dojazdów do budynków przedszkolnych (dostosowanie bramek, drzwi i furtek – otwieranie na zewnątrz, aby nie były zbyt wąskie, aby wózek inwalidzki mógł swobodnie przejechać, budowa podjazdów dla wózków), b) montaż windy (w badanych 3 przedszkolach) oraz c) dostosowywanie pomieszczeń do potrzeb osób z ograniczeniami ruchowymi (modernizacja łazienek – zapewnienie przestrzeni manewrowej, wyposażenie w sprzęt dostosowany do przemieszczania osób z niepełnosprawnością ruchową, likwidacja progów drzwiowych).

Tabela 56. Zmiany jakie zostały wprowadzone w placówce po przyjęciu dzieci z orzeczeniami

Zmiany	L*	%
Likwidacja barier architektonicznych (winda podjazdy, dostosowanie pomieszczeń)	26	47,27
Zatrudnienie specjalistów i personelu pomocniczego	22	40,00
Utworzenie sal terapeutycznych wyposażonych w sprzęt i pomoce specjalistyczne	22	40,00
Sala integracji sensorycznej	12	21,82
Utworzenie dodatkowych oddziałów przedszkolnych i grup integracyjnych	11	20,00
Sala gimnastyczna	9	16,36
Innowacyjne formy pracy	8	14,55
Dofinansowanie do kursów, szkoleń, studiów podyplomowych, podnoszenie kwalifikacji	8	14,55
Innowacje pedagogiczne	3	5,45
Spotkania zespołów psychologiczno-pedagogicznych	1	1,82
Razem	55	

Opis: * – wskazania wielokrotne.

Źródło: badania własne.

Badani specjaliści w swoich wypowiedziach zwrócili uwagę na fakt podjęcia przez dyrektorów badanych placówek działań dwukierunkowych. Jednocześnie tworzyli oni nowe sale terapeutyczne wyposażone w sprzęt specjalistyczny oraz zaczęli starania o pozyskanie do swoich placówek specjalistów. W 2 przedszkolach przekształcono przestrzeń wielofunkcyjną jaką jest duży hol w salę gimnastyczną, w 2 przedszkolach powstały nowe sale gimnastyczne, a w przypadku pozostałych badanych placówek zmieniano funkcje niektórych pomieszczeń (zamiana pomieszczeń administracyjnych na sale terapeutyczne). Konsekwencją przyjmowania do badanych przedszkoli dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych jest tworzenie dodatkowych oddziałów przedszkolnych i grup integracyjnych (w przypadku 1 badanego przedszkola rozbudowano je o dodatkowe piętro, w przypadku dwóch przedszkoli uzyskano dostęp do sal w pobliskiej szkole).

Badani specjaliści wskazywali na fakt podnoszenia przez nich wiedzy zawodowej poprzez studia podyplomowe oraz uczestnictwo w płatnych kursach i szkoleniach. Zgodę na udział i dofinansowywanie działań podnoszących kwalifikacje otrzymywali od badanych dyrektorów przedszkoli. W ich ocenie, dzięki zdobytej wiedzy mogli i mogą wprowadzać do swoich zajęć z dziećmi innowacyjne formy pracy.

W badanych przedszkolach 3 specjalistów jest autorami innowacji pedagogicznych. W ramach prowadzonych zajęć realizują projekty wcześniej napisane i zatwierdzone przez Radę Pedagogiczną, Dyrektora placówki i Kuratorium Oświaty w Białymstoku. Beneficjentami tego typu projektów są wszystkie dzieci, w tym z specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Zgodnie z obowiązującym rozporządzeniem z 2010 roku o pomocy psychologiczno-pedagogicznej⁴⁴⁰, jeden z badanych specjalistów wskazał na fakt spotkań zespołów psychologiczno-pedagogicznych dotyczących dzieci z orzeczeniami lub z innymi, wskazanymi w ustawie dysfunkcjami. Przy okazji prowadzenia badań ankietowych uzyskałam potwierdzenie ustne od specjalistów, że takie spotkania odbywają się cyklicznie we wszystkich badanych przedszkolach.

⁴⁴⁰ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 17 listopada 2010 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz. U. z 2010 r. nr 228, poz. 1487).

Tabela 57. Zaplecze diagnostyczno-specjalistyczne, którym dysponują badani specjaliści w przedszkolu

Zaplecze diagnostyczno-specjalistyczne	L*	%
Specjalistyczne pomoce dydaktyczne	34	61,82
Gabinety specjalistów	27	49,09
Narzędzia i testy do diagnozy dzieci	10	18,18
Sala gimnastyczna	7	12,73
Sala SI	5	9,09
Brak wpisu	3	5,45
Razem ankietowanych	55	

Opis: * – wskazania wielokrotne.

Źródło: badania własne.

Większość badanych specjalistów deklaruje (Tabela 57), iż ma do swojej dyspozycji specjalistyczne pomoce dydaktyczne – dzięki którym mogą prowadzić zajęcia z dziećmi (indywidualnie i grupowo). Ponad połowa specjalistów deklaruje, iż może pracować w gabinecie dostosowanym do potrzeb pracujących tam specjalistów, a 10 specjalistów wskazało, iż ma do swojej dyspozycji odpowiednie narzędzia i testy do diagnozy dzieci. Badani respondenci wskazali też, na powstanie sal z wyposażeniem do ćwiczeń rehabilitacyjnych i zajęć z Integracji Sensorycznej, a 3 badanych specjalistów nie zajęło stanowiska w tej kwestii.

Tabela 58. Inicjatywy podejmowane przez specjalistów na rzecz popularyzacji edukacji włączającej

Nowe inicjatywy podejmowane przez Panią/Pana na rzecz popularyzacji edukacji włączającej w przedszkolu?	L*	%
Konsultacje, prelekcje, warsztaty i pogadanki dla rodziców	22	40,00
Dni otwarte	18	32,73
Szkolenia dla kadry pedagogicznej	12	21,82
Dni Terapeuty	7	12,73
Innowacje pedagogiczne	4	7,27
Festyny, kiermasze	2	3,64
Inne (pomoc innym nauczycielom/ program integracyjny/ zajęcia specjalistyczne / dni np. Rodziny/ marsze)	11	20,00
Brak wpisu	4	7,27

Opis: * – wskazania wielokrotne.

Źródło: badania własne.

Najwięcej inicjatyw podejmowanych przez specjalistów na rzecz popularyzacji edukacji włączającej w placówce przedszkolnej jest prowadzonych w formie konsultacji, prelekcji, warsztatów czy pogadanek dla rodziców (Tabela 58). Podczas konsultacji rodzice mogą dowiedzieć się o osiągnięciach, trudnościach edukacyjnych czy o sposobie funkcjonowania w grupie ich dziecka.

Podczas takich spotkań specjaliści wraz z rodzicami mogą poddać analizie sposoby konkretnego zachowania się dziecka, warunki jego życia w domu, trudności wychowawcze jakie sprawia w domu.

Prelekcje i warsztaty organizowane dla rodziców prowadzone są przez specjalistów zatrudnionych w przedszkolu lub też przez specjalistów zaproszonych z zewnątrz placówki np. Poradni Psychologiczno- Pedagogicznej. Tematy prelekcji dotyczą nie tylko metod wychowawczych, ale też jak zostać „super rodzicem?”, „jak pomóc swojemu dziecku w przezwyciężeniu nieśmiałości?”, „rozwój mowy i komunikacji u dzieci w wieku przedszkolnym”. Specjaliści nie tylko prowadzą prelekcje i warsztaty dla rodziców, ale również organizują szkolenia w ramach WDN (wewnątrzszkolne doksztacenie nauczycieli) – dla rady pedagogicznej. Tematy dostosowane są do zaistniałych potrzeb w placówce.

Następną inicjatywą podejmowaną na rzecz popularyzowania idei edukacji włączającej są dni otwarte przedszkola, podczas których rodzice wraz z dziećmi mają możliwość obejrzenia placówki wraz z zapleczem edukacyjnym, mogą zapoznać się pracownikami przedszkola i zobaczyć, jak wygląda ich praca, oraz z ofertą edukacyjną jaką proponuje przedszkole.

Specjaliści z jednego z przedszkoli integracyjnych wskazali na dzień terapeuty jako formę popularyzacji edukacji włączającej – rodzice wraz z dziećmi mogą dokładnie zapoznać się z pracującymi tam specjalistami, poznać ich pracę, metody, techniki, jak wyglądają pomieszczenia w których pracują specjaliści.

W ankiecie 4 specjalistów wskazało na własny udział w innowacji pedagogicznej, napisanej przez nich. W zajęciach innowacyjnych biorą udział wszystkie dzieci bez względu na posiadane dysfunkcje ruchowe czy intelektualne.

W ankiecie 2 specjalistów wskazało udział w kiermaszach świątecznych i festynach rodzinnych, które organizowane są przez placówki przedszkolne, a zebrane fundusze przekazywane są konkretny cel, zakup sprzętu rehabilitacyjnego, przekazanie na szczytny cel, fundacji (Pomóż im, Naszpikowani).

Popularyzowanie edukacji włączającej to również marsze i pochody przedszkolaków wraz z nauczycielami (3 grudnia – Międzynarodowy Dzień Osób Niepełnosprawnych, 2 kwietnia – Światowy Dzień Autyzmu, Czyste Powietrze). To także spotkania rodzinne organizowane przez nauczycieli grup, jak i całego personelu pedagogicznego (Ijasełka, Dzień Rodziny). Czterech specjalistów nie udzieliło odpowiedzi na to pytanie.

6.5. Identyfikacja kluczowych atutów i słabości badanych instytucji przedszkolnych SWOT

Poszukując mocnych i słabych stron oraz szans i zagrożeń, na jakie mogą natrafić podczas realizacji idei inkluzji badane przedszkola, dokonałam następujących analiz:

1. Mocne strony – poszukiwałam takich zasobów i umiejętności, które sprzyjają pracy według modelu inkluzyjnego i pozytywnie wyróżniają pod tym względem badane przedszkola na tle innych badanych przeze mnie instytucji przedszkolnych. W przypadku badanych przedszkoli są to:
 - a) likwidacja barier architektonicznych, budowa nowych pomieszczeń, rozbudowa istniejącej infrastruktury przedszkolnej,
 - b) rozbudowa placów zabaw z uwzględnieniem sprzętu dla dzieci na wózkach inwalidzkich,
 - c) doposażenie sal dydaktycznych w pomoce dydaktyczne i sal gimnastycznych w pomoce rehabilitacyjne, tworzenie gabinetów specjalistycznych (psychologicznych, logopedycznych, pedagogicznych, poznawania świata),
 - d) zwiększenie zatrudnienia w placówkach dzięki nowym etatom przeznaczonym dla kadry pedagogicznej, zwiększenie liczby godzin pracy specjalistów w ramach otrzymanych etatów,
 - e) zatrudnianie pracowników technicznych (woźne oddziałowe, pomoce nauczyciela) do pracy w grupach przedszkolnych,
 - f) dokształcanie kadry pedagogicznej, zdobywanie nowych kwalifikacji (studia podyplomowe, kursy, szkolenia),

- g) stosowanie nowych metod pracy z dziećmi, a w tym o specjalnych potrzebach edukacyjnych, wprowadzanie innowacji pedagogicznych,
 - h) cykliczne spotkania zespołów psychologiczno-pedagogicznych, współpraca z innymi placówkami przedszkolnymi i instytucjami działającymi w środowisku lokalnym,
 - i) współpraca nauczycieli ze specjalistami zatrudnionymi w przedszkolach,
 - j) łatwość przeprowadzenia wczesnej diagnozy i szybkiej interwencji dzięki obecności w przedszkolu specjalistów,
 - k) prowadzenie przez nauczycieli i specjalistów zatrudnionych w badanych przedszkolach nieodpłatnych prelekcji dla nauczycieli i rodziców,
 - l) pozyskiwanie dodatkowych funduszy na funkcjonowanie w systemie inkluzyjnym. W ramach Funduszu Europejskiego. Program Regionalny – projekt „Przedszkole dobre na start” (Zespół Szkolno-Przedszkolny w Zabudowie), „Jestem Przedszkolakiem” (Przedszkole Supraśl), „Przyjazna nauka- wsparcie edukacyjne dzieci i nauczycieli” (Przedszkole Samorządowe Nr 51 Przyjazne w Białymstoku).
2. Słabe strony – poszukiwałam czynników, które ograniczają lub wręcz hamują rozwój badanych instytucji w kierunku inkluzji, mogą osłabić mocne strony, o ile nie zostaną na czas przezwyciężone. W przypadku badanych przedszkoli są to:
- a) niedostateczna liczba parkingów, zbyt małe parkingi, ciasne stanowiska postojowe dla samochodów, z których korzystają osoby niepełnosprawne,
 - b) nierozdzielanie przez rodziców dwóch ról jakie pełnią niektórzy zatrudnieni (rola nauczyciela – rola specjalisty), co skutkuje brakiem zaufania do kompetencji danej osoby jako specjalisty, gdyż rodzice spoglądają tę osobę jako nauczyciela pracującego w grupie,
 - c) niepoprawne używanie terminologii specjalistycznej (posługiwanie się przez specjalistów błędnymi nazwami metod, które wykorzystują w pracy z dziećmi o specjalnych potrzebach edukacyjnych, brak znajomości poprawnego zapisu nazw stosowanych metod).

3. Szanse – poszukiwałam i poddawałam analizom pozytywne zjawiska i tendencje w otoczeniu badanych przedszkoli, które jeśli zostaną przez nie właściwie wykorzystane, wspomogą ich rozwój lub osłabią zagrożenia. W przypadku badanych przedszkoli są to:
 - a) wzrost zapotrzebowania społecznego na inkluzyjną opiekę przedszkolną,
 - b) pojawienie się nowej grupy rodziców zainteresowanych posłaniem dzieci do placówek inkluzyjnych (podobne zjawisko miało i ma miejsce w przypadku przedszkoli integracyjnych),
 - c) zaangażowanie rodziców w działanie przedszkoli,
 - d) udział w programach zewnętrznych, które wzbogacają wyposażenie i oferty przedszkola.
4. Zagrożenia – wskazuję takie zjawiska, które postrzegane są przeze mnie jako negatywne, starałam się zidentyfikować bariery i utrudnienia, które hamują rozwój badanych przedszkoli. Potencjalnymi zagrożeniami mogą być:
 - a) częste zmiany prawa oświatowego,
 - b) brak specjalistów w niektórych z badanych przedszkoli (szczególnie psychologów i pedagogów).

Powyższa analiza SWOT pozwoliła orzec o przebiegu realizacji modelu edukacji inkluzyjnej na etapie edukacji przedszkolnej oraz zidentyfikować, co należy zmienić, zmodyfikować, dodać. Jednocześnie tym samym znalazłam odpowiedzi na sformułowane przeze mnie problemy badawcze.

Określiłam, jakie bariery uniemożliwiają pełne uczestnictwo w procesie edukacyjnym dzieciom o specjalnych potrzebach edukacyjnych (zob. słabe strony w analizie SWOT). Tym samym udzieliłam odpowiedzi na pierwszy z sformułowanych problemów badawczych (zob. rozdział V, pkt. 5.2.).

Wskazałam, jakie działania podjęto, aby usunąć przeszkody uniemożliwiające pełne uczestnictwo w procesie edukacyjnym dzieciom o specjalnych potrzebach edukacyjnych (zob. mocne strony w analizie SWOT). Wynik tej analizy jest odpowiedzią na pytanie, które jest drugim problemem badawczym (zob. rozdział V, pkt. 5.2.).

Poniżej zaproponowałam, co należy zmienić, zmodyfikować, dodać w przedszkolnym modelu inkluzyjnym. Te rozważania są odpowiedzią na pytanie, które jest trzecim sformułowaniem problemem w mojej pracy.

Po przeprowadzeniu analizy SWOT w sytuacji jakiej znajdują się badane przedszkola, rozpatrzeniem mocnych i słabych stron ich działalności, jak i zwróceniem uwagi na szanse i zagrożenia, opracowałam strategię rozwoju badanych przedszkoli. Droga postępowania dotyczy następujących kierunków działalności:

1. Przystosowanie budynków przedszkolnych do potrzeb realizacji edukacji inkluzyjnej (budynki, miejsca parkingowe, place zabaw, sale dydaktyczne, gabinety specjalistyczne).
2. Rozwinięcie oferty o zajęcia specjalistyczne (zajęcia teatralne, muzykoterapia, sensoplastyka, integracja sensoryczna, treningi umiejętności społecznych).
3. Edukacja kadry i rodziców w kierunku edukacji włączającej (prelekcje, szkolenia, gazetki informacyjne wydawane przez przedszkola, tablice informacyjne, zebrania grupowe, kontakty indywidualne, w tym telefoniczne i mailowe).

W ramach tych trzech strategii należy więc dążyć, aby przedszkola:

- były miejscem, w którym pracownicy są otwarci na nowe dla siebie wyzwania,
- zatrudniały wykwalifikowaną kadrę pedagogiczną,
- cechowały się otwartością na innowacyjne metody i formy nauczania-uczenia się,
- były gotowe na przyjmowanie sugestii i realizowanie oczekiwań beneficjentów (dzieci, rodzeństwo, rodziców, pracowników, samorządowców, polityków) w ramach posiadanej, profesjonalnej wiedzy psychologiczno-pedagogicznej,
- gwarantowały zaspokajanie potrzeby bezpieczeństwa u dzieci i kadry instytucji,
- cechowały się poprawnymi relacjami pomiędzy beneficjentami (dziecko-nauczyciel, nauczyciel-nauczyciel, nauczyciel-dyrektor, dziecko-dziecko, nauczyciel-rodzice, dyrektor-rodzice),

- były gotowe na współpracę z środowiskiem lokalnym (ze szkołami, bibliotekami, domami kultury, instytucjami kulturalnymi – kinami, teatrami, Operą i Filharmonią Podlaską),
- proponowały wszystkim dzieciom bogaty zakres zajęć specjalistycznych.

Program rozwoju przedszkoli inkluzyjnych mógłby uwzględnić następujące etapy realizacji:

1. Rozpoznawanie potrzeb.
2. Planowane kierunki działań.
3. Pozyskiwanie funduszy z różnych źródeł.
4. Realizacja:
 - a) budowa/ rozbudowa budynku przedszkolnego,
 - adaptacja sal i łazienek,
 - plac zabaw – rozbudowa o sprzęty z podjazdami,
 - utworzenie gabinetów specjalistycznych,
 - rozbudowa infrastruktury – parkingi i miejsca postojowe,
 - kiermasze w celu pozyskania funduszy na Radę Rodziców ,
 - b) doposażenie,
 - sal dydaktycznych i gimnastycznych w pomoce i sprzęt specjalistyczny,
 - doposażenie gabinetów rehabilitacyjnych w sprzęt rehabilitacyjny,
 - c) dokształcanie personelu:
 - refundacja częściowa kosztów studiów, szkoleń i studiów podyplomowych,
 - zatrudnienie dodatkowych specjalistów,
 - zwiększenie liczby godzin pracy zatrudnionych specjalistów,
 - wewnętrzne dokształcanie nauczycieli (WDN),
 - d) pedagogizacja rodziców,
 - e) działania Rady Rodziców w zakresie pozyskiwania funduszy i podejmowanie decyzji o wydawaniu środków pieniężnych w celu podwyższenia jakości funkcjonowania przedszkola.

Przedstawiona powyżej analiza SWOT i opracowany w oparciu o nią program strategii, jest moją propozycją planowania rozwoju badanych placówek przedszkolnych w systemie inkluzyjnym. W efekcie procesu edukacji włączającej zauważyłam

bardzo dużo korzystnych zmian. Nie dotyczą one jedynie dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, ale również ich zdrowych rówieśników. Na poziomie instytucji odnotowałam zmiany w organizacji i funkcjonowaniu badanych placówek.

Badani rodzice bardzo korzystnie wyrażają się o placówkach przedszkolnych, do których uczęszczają ich dzieci, doceniają oni rolę placówki w kształtowaniu pozytywnych kontaktów między dziećmi. Niektórzy rodzice dzieci posiadających orzeczenie wskazywali na niezadowalającą jakość opieki nad ich dziećmi (zbyt krótki kontakt ze specjalistami, mała liczba godzin pracy ze specjalistami, niedostosowanie programu pracy z dziećmi do ich indywidualnych potrzeb dziecka, brak zauważalnych przez nich efektów pracy).

Z kolei przedszkola, które chcą być placówkami inkluzyjnymi dążą do tego, by zmienić postawę nauczycieli, którzy obawiają się obecności dzieci z różnymi dysfunkcjami, boją się braków kadrowych – wyspecjalizowanej kadry (specjalistów), słabego wyposażenia placówki czy też utrudnień urbanistycznych.

W przypadku badanych przedszkoli integracyjnych ich przemiana w przedszkole inkluzyjne będzie możliwa, gdy w innego typu przedszkolach przyjmie się inkluzyjny sposób pracy. Spowoduje to najprawdopodobniej odmienne od dotychczasowego sytuowanie dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych placówkach wychowania przedszkolnego (obecnie takimi miejscami są przede wszystkim przedszkola integracyjne). Wówczas zapewniony będzie dostęp wszystkim dzieciom do specjalistów, niezależnie czy są to dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych czy nie.

W mojej opinii inkluzyjne podejście do edukacji przedszkolnej pomaga w budowaniu wspólnoty dzieci-rodziców-nauczycieli-specjalistów-środowiska lokalnego.

Zakończenie

W opracowywanych koncepcjach kształcenia coraz wyraźniej podkreślana jest konieczność urzeczywistnienia takiej edukacji, w której uczestniczyć mogłyby bez wyjątku wszystkie dzieci. Idea tzw. edukacji włączającej (inkluzyjnej) opiera się na równym traktowaniu wszystkich osób, umożliwieniu im odpowiedniego wykształcenia i wsparcia w osiągnięciu maksymalnie normalnego funkcjonowania w społeczeństwie. W ramach edukacji włączającej postuluje się zatem otwieranie placówek edukacyjnych ogólnodostępnych, przyjmowanie i kształcenie w nich dzieci niezależnie od przejawianych przez nie trudności i różnic. Jest ona dla dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych możliwością kształcenia i wychowania w instytucji ogólnodostępnej, sposobnością utrzymywania relacji, przyswajania wartości, uczenia się na miarę swoich możliwości. Natomiast dla placówek ogólnodostępnych jest nowym, trudnym wyzwaniem, zaproszeniem do refleksji nad funkcjonowaniem w nowym wymiarze społecznym.

Transformacja ustrojowa w Polsce rozpoczęta w 1989 roku otworzyła nowe perspektywy zarówno dla badań naukowych, jak i dla realizowanych celów edukacji na etapie wychowania przedszkolnego. W kraju pojawiają się nowe inicjatywy, które sprzyjają osobom niepełnosprawnym. Wykonana przeze mnie wstępna analiza sytuacji pokazała, iż w województwie podlaskim odnotowuje się wiele działań na rzecz urzeczywistniania idei inkluzji, np.: prowadzenie diagnoz⁴⁴¹, zakładanie stowarzyszeń i fundacji zajmujących się sytuacją dzieci, w tym niepełnosprawnych, uchodźców, czy zakończone sukcesami aplikowanie do projektów unijnych.

Współczesne badania i literatura dotyczące edukacji włączającej w Polsce dostarczają nowych faktów o placówkach przedszkolnych. Niemniej jednak większość

⁴⁴¹ M. Zemło, A. Sakowicz-Bobryko, M. Bilewicz, M. Dziekońska, D. Ostapowicz, J. Szada-Borzyskowska, J. Mantur, *W kierunku inkluzji społecznej: potrzeby osób z niepełnosprawnością w mieście Białystok*, Białystok – Gdańsk, 2018.

publikacji dotyczy pojedynczych przedszkoli⁴⁴², a dużą część materiału stanowią artykuły popularno-naukowe⁴⁴³ i strony internetowe⁴⁴⁴. Zatem nie spełniają one wymagań stawianych rozprawom naukowym. W prezentowanej treści w sposób niewystarczający poruszają problem inkluzji. Większość tych prac omawia ogólnie proces inkluzji lub opisuje placówki przedszkolne w centralnej Polsce⁴⁴⁵. Istnieje także wyraźna luka w przedmiocie badań, dotyczących edukacji włączającej w przedszkolach na terenie Białegostoku i powiatu białostockiego. Eksploracja tego obszaru pozwoliła na jej wypełnienie i uzyskanie istotnych z punktu widzenia badawczego i praktycznego informacji. W związku z tym zakładam, iż regionalność w przypadku moich badań powinna być spostrzegana jako mocna strona pracy doktorskiej.

Analizując dostępne dokumenty zauważyłam, iż kształcenie uczniów niepełnosprawnych w szkołach, przedszkolach ogólnodostępnych należało do jednego z głównych kierunków polityki oświatowej państwa polskiego w roku szkolnym 2012/2013. W roku szkolnym 2014/2015 realizowany był kierunek polityki oświatowej państwa dotyczącej edukacji włączającej uczniów niepełnosprawnych” i który jest nadal kontynuowany w roku szkolnym 2015/2016. Aktualne Podstawowe kierunki realizacji polityki oświatowej państwa w roku szkolnym 2018/2019 to :

1. 100 rocznica odzyskania niepodległości – wychowanie do wartości i kształtowanie patriotycznych postaw uczniów.
2. Wdrażanie nowej postawy programowej kształcenia ogólnego. Kształcenie rozwijające samodzielność, kreatywność i innowacyjność uczniów.
3. Kształcenie zawodowe oparte na ścisłej współpracy z pracodawcami. Rozwój doradztwa zawodowego.
4. Rozwijanie kompetencji cyfrowych uczniów i nauczycieli. Bezpieczne i odpowiedzialne korzystanie z zasobów dostępnych w Sieci⁴⁴⁶.

Zmiana w zakresie rozumienia i dostrzegania zróżnicowanych potrzeb dzieci w wieku przedszkolnym wymusza coraz to bardziej złożone systemy rozwiązań.

⁴⁴² <http://przeds8.webd.pl/edukacja-wlaczajaca-wyzwania-doswiadczenia-rzeczywistosc.html>. [dostęp: 10.02. 2019].

⁴⁴³ http://eetp.ignatianum.edu.pl/sites/eetp/files/artykuly/numer22_grabowski.pdf, [dostęp: 24.03.2019]

⁴⁴⁴ http://www.poradnikautystyczny.pl/post/artykuly/integracja_i_edukacja_wlaczajaca_w_malym_przed-szkolu_jak_my_to_robimy, [dostęp: 24.03.2019]

⁴⁴⁵ D. Al Khamisy, *Edukacja Przedszkolna a integracja społeczna*, Warszawa 2006, s. 226.

⁴⁴⁶ <https://archiwum.men.gov.pl/wp-content/uploads/2018/07/kierunki-realizacji-polityki-oswiatowej-panstwa-w-roku-szkolnym-2018-2019-003.pdf>, [dostęp: 24.03.2019].

Przechodzenie od segregacji w stronę pełnego włączenia zauważyć można było już wcześniej w wielu państwach. Efektem tego jest bogata literatura na temat istniejących praktyk w obszarze kształcenia włączającego. Raport *Teacher education for inclusion European Agency for Development in Special Needs Education*⁴⁴⁷ informuje m.in. o potrzebie przygotowania nauczycieli do kompetentnego radzenia sobie ze zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi dzieci. Problem ten wydaje się być istotnym zagadnieniem badawczym, który w mojej ocenie wart jest diagnozy i szerszych badań podejmowanych dla celów niniejszej pracy.

Zwróciłam także uwagę na inną ważną kwestię, którą poruszyli przy okazji swoich badań D. Marks, E. Burman, L. Burman i I. Parker (1995)⁴⁴⁸. Podkreślali oni znaczenie spotkań roboczych aktywizujących rodziców dziecka ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Zgodnie z rezultatami badań wyżej wymienionych autorów wielu rodziców nie czuje się dostatecznie zaangażowanymi w dyskusję nad sytuacją ich dziecka i sam proces decyzyjny odnośnie jego osoby⁴⁴⁹. Ponieważ spójność oddziaływań wychowawczych środowiska przedszkolnego oraz rodzinnego jest niezbędna do skutecznego osiągania celów edukacyjnych, dokonałam opisu miejsca i roli rodziców w edukacyjnym modelu inkluzji na etapie edukacji przedszkolnej.

W moim przekonaniu odrzucenie czy zmarginalizowanie działań na rzecz edukacji włączającej zachwiałyby całym projektem włączania osób niepełnosprawnych w główny nurt życia społecznego, ponieważ we współczesnej pedagogice nie ma innej koncepcji o podobnej nośności ideowej, teoretycznej i praktycznej. Odstąpienie od niej grozi zatem stagnacją systemu kształcenia dzieci.

⁴⁴⁷ European Agency for Development in Special Needs Education (2010), *Teacher education for inclusion. International Literature Review*. s. 103 (tłumaczenie autora), [dostęp: 16.03.2019]. Dostępny w internecie: <http://www.european-agency.org/agency-projects/teacher-education-for-inclusion/teacher-education-web-files/TE4I-Literature-Review.pdf/view> [w:] P. Plichta, *Przygotowanie nauczycieli do edukacji włączającej – kontekst europejski*, [w:] D. Podgórska-Jachnik (red.), *Dobre praktyki pedagogiczne szansą innowacyjnej edukacji*, Łódź 2012, s. 103.

⁴⁴⁸ P. Farrell, *Special education in the last twenty years: have things really Got better?*, „British Journal of Special Education” 2001, nr 28(1), s. 5.

⁴⁴⁹ I. Cytłak, *Iluzje inkluzji? Uczniowie ze Specjalnymi Potrzebami Edukacyjnymi w placówkach oświatowych*, „Studia Edukacyjne” 2013, nr 27, s. 117.

Spis tabel, wykresów

Tabela 1. Czynniki działające na rzecz zmiany a czynniki działające przeciw zmianom.....	17
Tabela 2. Wychowanie przedszkolne w województwie podlaskim. Stan na początku roku szkolnego	148
Tabela 3. Liczba placówek oferujących wychowanie przedszkolne, miejsc w tych placówkach a liczba dzieci korzystających z przedszkoli i pozostałych form wychowania przedszkolnego w województwie podlaskim	149
Tabela 4. Liczebność grup przedszkolnych a liczba badanych nauczycieli pracujących w tych grupach	155
Tabela 5. Liczebność dzieci grupie. Statystyki opisowe	155
Tabela 6. Wiek specjalistów zatrudnionych w badanych przedszkolach z uwzględnieniem przedziałów wiekowych	158
Tabela 7. Wiek specjalistów zatrudnionych w badanych przedszkolach. Statystyki opisowe.....	158
Tabela 8. Staż pracy specjalistów zatrudnionych w badanych przedszkolach z uwzględnieniem przedziałów wiekowych	159
Tabela 9. Staż pracy specjalistów zatrudnionych w badanych przedszkolach. Statystyki opisowe.....	159
Tabela 10. Formy zatrudnienia specjalistów w badanych przedszkolach.....	159
Tabela 11. Instytucje, z którymi współpracują specjaliści pracujący w badanych przedszkolach.....	160
Tabela 12. Powołanie zespołów psychologiczno-pedagogicznych w badanych przedszkolach.....	164
Tabela 13. Liczba zespołów psychologiczno-pedagogicznych powołanych w badanych przedszkolach według informacji uzyskanych od dyrektorów	164
Tabela 14. Dzieci z orzeczeniami w badanych placówkach przedszkolnych.....	165
Tabela 15. Liczba dzieci z orzeczeniami a liczba przedszkoli do których uczęszczają	165
Tabela 16. Liczba dzieci z orzeczeniami. Statystyki opisowe	165
Tabela 17. Dzieci z orzeczeniami w grupach prowadzonych przez badanych nauczycieli	166
Tabela 18. Dzieci z orzeczeniami według danych uzyskanych od nauczycieli	166
Tabela 19. Dzieci z opiniami w grupach prowadzonych przez badanych nauczycieli.....	167
Tabela 20. Dzieci z opiniami według danych uzyskanych od nauczycieli	167
Tabela 21. Dzieci z opiniami i orzeczeniami w badanych przedszkolach według danych uzyskanych od specjalistów	168
Tabela 22. Dzieci z opiniami i orzeczeniami według danych uzyskanych od specjalistów	168
Tabela 23. Powołanie zespołów psychologiczno-pedagogicznych w badanych przedszkolach według danych uzyskanych od specjalistów	169
Tabela 24. Liczba powołanych zespołów psychologiczno-psycho pedagogicznych według danych uzyskanych od specjalistów	169
Tabela 25. Rodzaje powołanych zespołów psychologiczno-psycho pedagogicznych według danych uzyskanych od specjalistów	170
Tabela 26. Składy powołanych zespołów psychologiczno-psycho pedagogicznych w badanych przedszkolach według danych uzyskanych od specjalistów	171
Tabela 27. Wnioskodawcy powoływanych zespołów psychologiczno-psycho pedagogicznych według danych uzyskanych od specjalistów	172
Tabela 28. Realizowanie Indywidualnego Programu Edukacyjno-Terapeutyczny według danych uzyskanych od specjalistów	172
Tabela 29. Liczba Indywidualnych Programów Edukacyjno-Terapeutyczny (IPET) według danych uzyskanych od specjalistów	173

Tabela 30. Realizowanie wzoru Karty Indywidualnych Potrzeb (KIP) według danych uzyskanych od specjalistów	173
Tabela 31. Liczba orzeczeń/opinii u dzieci według danych uzyskanych od ich rodziców	174
Tabela 32. Liczba dzieci uczęszczających do grupy integracyjnej według ich rodziców	175
Tabela 33. Tendencje w zapotrzebowaniu rodziców na opiekę i edukację przedszkolną w opinii dyrektorów badanych przedszkoli.....	175
Tabela 34. Wzrost zatrudnienia kadry pedagogicznej w przedszkolach w latach 2013–2018 w ocenie dyrektorów badanych przedszkoli.....	176
Tabela 35. Stanowiska o jakie w ostatnich pięciu latach powiększyła się kadra pracownicza w badanych przedszkolach.....	177
Tabela 36. Wykształcenie badanych nauczycieli.....	178
Tabela 37. Formy doszkalające/uzupełniające ukończone przez badanych nauczycieli	178
Tabela 38. Specjaliści współpracujący z badanymi nauczycielami	179
Tabela 39. Stopień zaspokojenia zapotrzebowania na specjalistów w badanych przedszkolach w ocenie nauczycieli	180
Tabela 40. Formy poprawy opieki specjalistów w ocenie badanych nauczycieli	181
Tabela 41. Przeszkody w zaspokajaniu potrzeb dzieci zdaniem badanych nauczycieli	181
Tabela 42. Zaplecze diagnostyczno-rehabilitacyjne badanych przedszkoli.....	182
Tabela 43. Specjaliści zatrudnieni w badanych przedszkolach.....	183
Tabela 44. Korzystanie z form doskonalących wiedzę przez specjalistów zatrudnionych w badanych placówkach.....	184
Tabela 45. Stanowiska pracy na jakich zatrudniono badany personel techniczny	209
Tabela 46. Obecność dzieci wymagających pomocy w większym zakresie niż pozostałe	210
Tabela 47. Rodzaje pomocy udzielanej dzieciom z niepełnosprawnością ruchową	210
Tabela 48. Rodzaje pomocy udzielanej dzieciom z niepełnosprawnością intelektualną	210
Tabela 49. Rodzaje pomocy udzielanej dzieciom z niedostosowaniem społecznym	211
Tabela 50. Rodzaje pomocy udzielanej dzieciom mało samodzielny.....	211
Tabela 51. Rodzaje pomocy udzielanej dzieciom nieśmiałym.....	212
Tabela 52. Rodzaje pomocy udzielanej dzieciom zdolnym	212
Tabela 53. Formy współpracy z rodzicami podejmowane przez badanych nauczycieli	216
Tabela 54. Drogi pozyskiwania funduszy w badanej placówce	219
Tabela 55. Zaplecze diagnostyczno-rehabilitacyjne jakim dysponują badane przedszkola	220
Tabela 56. Zmiany jakie zostały wprowadzone w placówce po przyjęciu dzieci z orzeczeniami	221
Tabela 57. Zaplecze diagnostyczno-specjalistyczne, którym dysponują badani specjaliści w przedszkolu.....	223
Tabela 58. Inicjatywy podejmowane przez specjalistów na rzecz popularyzacji edukacji włączającej.....	223
Wykres 1. Dyrektorzy badanych placówek a teren badań	154
Wykres 2. Badani nauczyciele a ich stanowisko	154
Wykres 3. Nauczyciele a teren badań	154
Wykres 4. Badany personel techniczny a stanowisko pracy.....	156
Wykres 5. Badany personel techniczny a teren badań	156
Wykres 6. Płeć badanych rodziców	157
Wykres 7. Rodzice a teren badań.....	157
Wykres 8. Płeć badanych specjalistów.....	157
Wykres 9. Badani specjaliści a teren badanej placówki	158

Bibliografia

- Adamczyk M., Chmiel T.B., *Społeczności lokalne w perspektywie wyzwań społecznych*, Polkowice – Wrocław – Żary 2013.
- Ainscow M., Booth T., Dyson A., Farell P., Gallannaugh F., Howers A., Smith R., *Improving Schools. Developing Inclusion*, London, New York 2006.
- Ainscow M., Farrel P., Tweddle D., *Developing policies for inclusive education: a study of the role of local education authorities*, „International Journal of Inclusive Education” 2000, T. 4.
- Ainscow M., *Robić właściwe rzeczy. Potrzeby specjalne z perspektywy doskonalenia szkoły*, [w:] G. Fairbairn, S. Fairbairn (red.), *Integracja dzieci o specjalnych potrzebach. Wybrane zagadnienia etyczne*, Warszawa 2000.
- Al-Khamisy D., *Edukacja przedszkolna a integracja społeczna*, Warszawa 2006.
- Al-Khamisy D., *Pomoc psychologiczno-pedagogiczna w edukacji włączającej w przedszkolu*, „Zeszyty Naukowe Wszechnica Polska Szkoła Wyższa w Warszawie” 2014, nr 1.
- Albański L., Drejer F., Dzikomska-Kaczan A., Zieja E., *Terapia w pracy z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Terapia w pracy z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, cz. 1, Jelenia Góra 2015.
- Armstrong M., *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, Kraków 2000.
- Andrzejewska J., Zwierzchowska I., *Wielowymiarowość przestrzeni edukacyjnej w koncepcji pedagogicznej Marii Montessori*, [w:] Parczewska T. (red.), *Przestrzenie dziecka i dzieciństwa. Wielość perspektyw i znaczeń*, Lublin 2015.
- Andrzejewska J., *Oferta edukacyjna przedszkola a kompetencje społeczne dzieci*, [w:] Uszyńska-Jarmoc J., Nadachewicz K. (red.), *Kompetencje kluczowe dzieci i młodzieży. Praktyka edukacyjna*, Warszawa 2015.
- Andrzejewska J., *Prawa dziecko w przestrzeni edukacyjnej przedszkola*, [w:] H. Berger, P. Skrzydlewski (red.), *Prawa dziecka w przestrzeni życia społecznego*, Chełm 2018.
- Andrzejewska J., *Zróżnicowanie modeli edukacyjnych w przedszkolu a funkcjonowanie psychospołeczne dzieci*, Lublin 2013.
- Apanel D., *Nauczyciel wspomagający w kształceniu integracyjnym i inkluzyjnym –rola, zadania, dyspozycje osobowościowe*, [w:] J. Krukowski, A. Wołoch (red.), *Szkoła twórcza w odtwórczym świecie*, Kraków 2013.
- Ayres J., *Dziecko a integracja sensoryczna*, 2015
- Babbie E., *Badania społeczne w praktyce*, tłum. Zespół, Warszawa 2004.
- Babbie E., *Badania społeczne w praktyce*, tłum. Zespół, Warszawa 2003.
- Babiarz M.Z., Bidziński K., Giermakowska A. (red.), *Dzieci i młodzież ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w przestrzeni informacyjnej*, Kraków 2016.
- Bamach I., *Od integracji do inkluzji: o problemach integracji społecznej osób niepełnosprawnych*, Zielona 2014.
- Banasiak M., *Współpraca rodziców ze szkołą w kontekście reformy edukacji w Polsce*, Toruń 2013.

- Baranowicz, K., *Zakres pojęcia „integracja” w pedagogice specjalnej*, [w:] Pańczyk (red.) *Forum pedagogów specjalnych XXI wieku*, t. 1, Łódź 2002.
- Bauman Z., *Edukacja: Wobec, wbrew i na rzecz ponowoczesności*, [w:] M. Dudzikowa, M. Czerpaniak-Walczak (red.), *Wychowanie. Pojęcia, procesy, konteksty*, Gdańsk 2007.
- Bauman Z., *Socjologia*, Poznań 1996.
- Bayliss P., *Edukacja włączająca*, [w:] J. Bogucka, D. Żyro, T. Wejner (red.), *Od nauczania integracyjnego do szkoły równych szans. Materiały z konferencji Konstancin 28–29 października 2002*, Warszawa 2002.
- Białystok Informator Turystyczny*, Białystok 2014.
- Bogdanowicz M., Bućko A., Czabaj R., *Modelowy system profilaktyki i pomocy psychologiczno-pedagogicznej uczniom z dysleksją*, Gdynia 2008.
- Boer de A., Pijl S.J., Minnaert A., *Attitudes of parents towards inclusive education: a review of the literature*, „European Journal of Special Needs Education” 2010, t. 25, nr 2.
- Bogucka J., Kościelska M., *Wychowanie i nauczanie integracyjne. Materiały dla nauczycieli*, Warszawa 1994.
- Bogucka J., *Uwarunkowania procesu integracji dzieci niepełnosprawnych z ich zdrowymi rówieśnikami*, „Szkoła Specjalna” 1990, nr 4.
- Bogucka J., Żyro D., Wejner T., *Od nauczania integracyjnego do szkoły równych szans. Materiały z konferencji Konstancin 28–29 października 2002*, Warszawa 2002.
- Bombiak E., *Zarządzanie różnorodnością – wyzwaniem dla współczesnych menedżerów*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego w Siedlcach” 2014, nr 102.
- Booth T., Ainscow M., *Przewodnik po edukacji włączającej, rozwój kształcenia i uczestnictwa z życiu szkoły*, Warszawa 2012.
- Borowiecki P., *Nowe spojrzenie na niepełnosprawność*, „Remedium” 2017, nr 7-8.
- Cichocki A., Jaszczyszyn E., *Teacher’s Competences – Prospects for Development and Professional Training*, “Journal of Preschool and Elementary School Education” 2015, t. 7, nr 1.
- Crawford F., *Uczestnictwo w transformacji systemu edukacji*, [w:] G. Mazurkiewicz (red.), *Jakość edukacji. Różnorodne perspektywy*, Kraków 2012.
- Creswell J.W., *Projektowanie badań naukowych*, tłum. J. Gilewicz, Kraków 2013.
- Cybulska R., Derewlana H., Kacprzak A., Pęczek K., *Uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w systemie edukacji w świetle nowych przepisów prawa oświatowego*, Warszawa 2017.
- Czechowska Z., Majkowska J., *Kiedy tablet może pomóc?*, „Głos Nauczycielski” 2017, nr 17/18.
- Czyż A., *Inkluzja edukacyjna osób z uszkodzonym narządem słuchu – potrzeby i rzeczywistość*, [w:] I. Ocetkiewicz, J.A Wnęk-Gozdek, N. Wrzeszcz (red.), *Współczesne konteksty interpretacyjne*, Kraków 2015.
- Chrzanowska I., *Edukacja włączająca na etapie przedszkolnym w Polsce – fakty i refleksje dla przyszłych działań*, „Studia Edukacyjne” 2015, nr 37.
- Danilewicz W., Nikitorowicz J., Sobecki M., *Ku życiu wartościowemu: idee, koncepcje, praktyki*, t. 2, Kraków 2018.
- Derewlana H., A. Kacprzak, *Organizacja indywidualnego rocznego przygotowania przedszkolnego oraz indywidualnego nauczania*, [w:] R. Cybulska, H. Derewlana, A. Kacprzak, K. Pęczek, *Uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w systemie edukacji w świetle nowych przepisów prawa oświatowego*, Warszawa 2017.
- Development of Education 1988–1990, National Report of Denmark*, Danish Ministry of Education, Copenhagen.

- Dłużniewska A., Kucharczyk I., *Realizacja idei integracji i edukacji włączającej w procesie wychowania i kształcenia dzieci z uszkodzeniami słuchu i wzroku*, [w:] E. Ogrodzka-Mazur, U. Szuścik, A. Gajdzica (red.), *Edukacja małego dziecka. Szkoła – przemiany instytucji i jej funkcje*, Cieszyn – Kraków 2014.
- Dobora M., *Normalizacja, integracja i inkluzja społeczna w życiu osób niepełnosprawnych możliwości i ograniczenia*, „Szkoła Specjalna” 2010, nr 1.
- Dobroński A.Cz., *Miasta województwa podlaskiego*, Białystok 2014.
- Doroba M., *Normalizacja, integracja i inkluzja społeczna w życiu osób niepełnosprawnych możliwości i ograniczenia*, „Szkoła Specjalna” 2010, nr 1.
- Drachal H., *Po pierwsze, nie izolować*, „Głos Nauczycielski” 2017, nr 21.
- Dryżałowska G., *Narracja jako typ wiedzy i myślenia w pedagogice specjalnej – perspektywy i ograniczenia badawcze*, [w:] W: E. Górniewicz, A. Krause (red.), *Konteksty teoretyczne*, Olsztyn 2003.
- Dudzińska A., Roszewska K., *Praktyczna realizacja polityki oświatowej wobec uczniów z niepełnosprawnościami*, „Niepełnosprawność” 2016, nr 22.
- Durska M., *Zarządzanie różnorodnością: kluczowe pojęcia*, „Kobieta i Biznes” 2009.
- Dycht, M., *Współczesne wyzwania pedagogiki przedszkolnej i szkolnej w obszarze edukacji włączającej dzieci niewidome i słabowidzące*, „Forum Pedagogiczne” 2018, nr 2.
- Dykcik W., *Problemy autonomii i integracji osób niepełnosprawnych w środowisku życia*, [w:] W. Dykcik (red.), *Pedagogika specjalna*, Poznań 1992.
- Dykcik W., *Problemy autonomii i integracji osób niepełnosprawnych w środowisku życia*, [w:] W. Dykcik (red.), *Pedagogika specjalna*, Poznań 1997.
- Dykcik W., *Problemy autonomii integracji społecznej i normalizacji osób niepełnosprawnych w środowisku*, [w:] W. Dykcik (red.), *Pedagogika specjalna*, Poznań 2001.
- Dykcik W., *Włączanie społeczne wychowanków niepełnosprawnych intelektualnie. Refleksje wokół jubileuszy 50-lecia powstania, rozwoju i osiągnięć Państwowego Zakładu Wychowawczego w Borzęciczkach*, „Szkoła Specjalna” 2011, nr 5.
- Dymowska M., *Szkolenia Zarządzanie firmą równych szans: założenia i cele*, [w:] A. Grzybek (red.), *Podręcznik trenerski zarządzanie firmą równych szans*, Warszawa 2008.
- Dziewulak D., *Systemy szkolne Unii Europejskiej*, Warszawa 1997.
- Edukacja włączająca uczniów niepełnosprawnych. Materiały adresowane do dyrektorów przedszkoli i szkół, kadry pedagogicznej, rodziców oraz organów prowadzących przedszkola i szkoły ogólnodostępne*, Warszawa 2014.
- Emanuelsson I., *Reactive versus proactive support coordinator roles: an international comparison*, „European Journal of Special Needs Education” 2001, t. 16.
- Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 7, Warszawa 2008.
- Encyklopedia psychologii*, Warszawa 1998.
- Farrell M., *Special education in the last twenty years: have things really Got better?*, „British Journal of Special Education” 2001, t. 28.
- Farrell M., *Educational inclusion and raising standards*, „British Journal of Special Education” 2000, t. 27.
- Foder B., Trochimiak B., *Szkoła integracyjna i szkoła specjalna w Danii*, „Szkoła Specjalna” 2007, nr 4(241).
- Freinet C., *O szkołę ludową. Pisma wybrane*, Wrocław – Warszawa – Kraków 1976.
- Frosta P., Pijl S.J., *Does being friendly help in making friends? The relation between the social position and social skills of pupils with special needs in mainstream education*, „European Journal of Special Needs Education” 2007, t. 22.

- Gajdzica Z., *Kategorie sukcesów w opiniach nauczycieli klas integracyjnych jako przyczynek do poszukiwania koncepcji edukacji integracyjnej*, Kraków 2014.
- Gajdzica Z., *Sytuacje trudne w opinii nauczycieli klas integracyjnych*, Kraków – Katowice 2011.
- Garbiec M., *Kształcenie uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych w wybranych krajach Unii Europejskiej*, [w:] E. Smak, D. Widelaka (red.), *Edukacja w dobie integracji europejskiej. Strategie zmian i praktyka pedagogiczna*, Opole 2006.
- Garbula J., *Znaczenie historyczne w edukacji początkowej. Narracyjne konstruowanie historii rodzinnych*, Olsztyn 2010.
- Gardias I., *Czterolatki w holenderskiej szkole*, „Edukacja i Dialog” 2014, nr 9/10(264/265).
- Głodkowska J., *Model kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – różnice nie mogą dzielić*, [w:] *Podniesienie efektywności kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Materiały szkoleniowe*, cz 1, Warszawa 2010.
- Golka M., *Imiona wielokulturowości*, Warszawa 2010.
- Grabowski M., *Inkluzja – alternatywą? O edukacji włączającej słów kilka*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce” 2011, nr 4.
- Gruszczyk-Kolczyńska E., Zielińska E., *Zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze dla dzieci, które rozpoczną naukę w szkole*, Warszawa 2009.
- Chin R., Benne K.D., *General strategies for e acting changes in human systems*, [w:] R. Chin, K.D. Benne, *The Planning of Change*, New York 1997.
- Chodkowska M., *Kulturowe uwarunkowania postaw wobec inwalidztwa oraz osób niepełnosprawnych. Ciągłość i możliwość zmiany*, [w:] M. Chodkowska (red.), *Człowiek niepełnosprawny. Problemy autorealizacji i społecznego funkcjonowania*, Lublin 1994.
- Chrzanowska I., *Pedagogika specjalna. Od tradycji do współczesności*, Kraków 2015.
- Chrzanowska I., *Zaniedbane obszary edukacji. Pomiędzy pedagogiką a pedagogiką specjalną. Wybrane zagadnienia*, Kraków 2009.
- Izdebska A., *Profilaktyka krzywdzenia małych dzieci, programy zagraniczne*, „Dziecko Krzywdzone” 2009, nr 2(27).
- Jak wspomagać pracę szkoły? Poradnik dla pracowników instytucji systemu wspomagania*, Zeszyt 1: Założenia nowego systemu doskonalenia nauczycieli, Warszawa 2015.
- Jakimowska K., *Snoezelen*, „Rewalidacja” 2010, nr 1(27).
- Janiszewska-Nieścioruk Z. (red.), *Edukacja integracyjna i włączająca w doświadczeniach pedagogów i nauczycieli*, Zielona Góra 2012.
- Janiszewska-Nieścioruk Z., *Rola szkoły w procesie całościowej edukacji osób z niepełnosprawnością intelektualną*, „Niepełnosprawność” 2016, nr 23.
- Jansen N., *Życie osób niepełnosprawnych w Holandii*, „Niepełnosprawność i Rehabilitacja” 2013, nr 2.
- Jaskowska M., *Public Relations – bibliotek naukowych w Internecie*, Kraków 2007.
- Jaszczyżyn E., *Aktywizacja rodziców w zakresie edukacji ich dzieci w wieku przedszkolnym sposobem przeciwdziałania marginalizacji i wykluczeniu społecznemu*, [w:] A. Klim-Klimaszewska (red.), *Przeciw wykluczeniu społecznemu*, Siedlce 2010.
- Jaszczyżyn E., Dąbrowska J., *Psychological and pedagogical assistance to children in public kindergarten sand I-III classes of primary school in the light of Polish legal regulations*, „Journal of Preschool and Elementary School Education” 2012, nr 2 (2).
- Jaszczyżyn E., Hałaburda E., *Educators’ Knowledge and Preparation for Participating in Integration*, [w:] D. A. Zera, K. Bleszynska (red.), *Making a World of Difference*, Storm Lake 2001.

- Jaszczyżyn E., *Modele edukacji czytelniczej w przedszkolu a gotowość do czytania i umiejętności czytania dzieci sześciolletnich*, Białystok 2010.
- Jaszczyżyn E., Dąbrowska J.E., *W drodze ku światu, który jeszcze nie istnieje. Wyzwania dla nauczyciela*, [w:] E. Jaszczyżyn, E. Jagiełło, J. Szada-Borzyszkowska (red.). *Edukacja ku przyszłości*, t. 4: *Wyzwania i zaniechania w kształceniu dorosłych*, Siedlce, 2014.
- Jaszczyżyn E., Szada-Borzyszkowska J., Styczyńska M. (red.), *Nowe horyzonty w edukacji dzieci, młodzieży i dorosłych*, Siedlce, 2016.
- Jaszczyżyn E., Szada-Borzyszkowska J., *Модель развития компетенций и обмена опытом в процессе формирования готовности студентов к творческому проектированию в образовательной деятельности*, [B:] М.Б. Есаулова, Т.В. Шадрина (ред.). *Исследовательские инициативы студенческой молодёжи как социальная практика современного профессионального образования*, Санкт-Петербург 2015.
- Jaszczyżyn E., Szada-Borzyszkowska J., *Сотрудничество родителей и учителей в умении общаться*, [B:] О.И. Зацепина (ред.), *Социальное партнёрство: опыт, проблемы и перспективы развития*, Ярослав 2017.
- Johnson D.W., Johnson R.T., *Cultural Diversity and Cooperative Learning*, [w:] W. Putnam (ed.), *Cooperative Learning and Strategy of Inclusion. Celebrating Diversity in the Classroom*, Baltimore – London – Sydney 2010.
- Jurczyk T., Kołodziejczyk J., Komarnicka E. i in., *Proces edukacyjny i jego realizatorzy (czyli o współdziałaniu nauczycieli w zmieniającym się świecie)*, [w:] G. Mazurkiewicz (red.), *Jakość edukacji. Różnorodne perspektywy*, Kraków 2012.
- Kaczor S., *Edukacja w Polsce wobec strategii lizbońskiej Unii Europejskiej*, [w:] E. Smak, D. Widelak (red.), *Edukacja w dobie integracji Europejskiej. Strategie zmian i praktyka pedagogiczna*, Opole 2006.
- Kantowicz E., *Spółeczne włączenie i integracja – wyzwaniem dla pedagogów i pracowników społecznych*, [w:] K. Białobrzeska, S. Kawula (red.), *Wykluczenie i marginalizacja społeczna. Wokół problemów diagnostycznych i reintegracji psychospółecznej*, Toruń 2006.
- Karbowniczek J., Kwaśniewska M., Surma B., *Podstawy pedagogiki przedszkolnej z metodyką*, Kraków 2011.
- Klim-Klimaszewska A., *Pedagogika przedszkolna. Nowa podstawa programowa*, Warszawa 2010.
- Knopik T., *Czas wolny... od nudy. Zrównoważony rozwój uczniów zdolnych w ramach zajęć pozalekcyjnych*, Warszawa 2014.
- Komorowska A., *Kształcenie integracyjne – szansa czy zagrożenie?* „Kultura i Edukacja” 2005, nr 4.
- Konarzewski K., *Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna*, Warszawa 2000.
- Korab K., (oprac.), *Ministerstwo Edukacji Narodowej o wychowaniu w szkole*, Warszawa, 1999.
- Kosakowski C., Krause A. (red.), *Rehabilitacja opieka i edukacja specjalna w perspektywie zmiany*, Olsztyn 2004.
- Kot K., Truskolaska M., *Ogólna charakterystyka i klasyfikacja badań naukowych i metod badawczych*, [w:] B. Poskrobko (red.), *Metody badań naukowych z przykładami ich zastosowania*, Białystok 2012.
- Kotter J., *Jak przeprowadzić transformację firmy*, Gliwice 2012.
- Kowalski M.H., *Uczniowie niepełnosprawni w polskim szkolnictwie powszechnym*, „Kwartalnik Kolegium Ekonomiczno-Spółecznego Studia i Prace. Szkoła Główna Handlowa” 2014, nr 3.

- Kranowitz C., *Nie-zgrane dziecko. Zaburzenia przetwarzania sensorycznego – diagnoza i postępowanie*, Gdańsk 2012.
- Krasoń K., *Dziecięce odkrywanie tekstu literackiego – kinestetyczne inspiracje liryki*, Katowice 2005.
- Krasoń K., Jaszczyszyn E., *Early education and inclusion in Poland*, „Early Child Development and Care” 2006, t. 176, z. 6.
- Krause A., *Współczesnej paradygmaty pedagogiki specjalnej*, Kraków 2010.
- Kruk-Lasocka J., *Dostrzec dziecko z perspektywy edukacji włączającej*, Wrocław 2012.
- Kulesza, E.M., *Rozwijanie przedmiotowo-zabawowej działalności dzieci niepełnosprawnych umysłowo w stopniu lekkim*, Warszawa 2015.
- Kulesza E.M. (Ed.), *Education of students with special needs- world experience. Individual Programs of Education and Therapy (IPET)*, Warszawa 2013.
- Kulesza E.M. (red.), *Rehabilitacja dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w wieku przedszkolnym*, Wydanie 2. zmienione, Warszawa 2014.
- Kulesza, E.M., *Diagnoza potencjału poznawczego dzieci w wieku przedszkolnym – model teoretyczny oraz weryfikacja narzędzia* (cz. 1), „Szkoła Specjalna” 2011, nr 1.
- Kulesza, E.M., *Diagnoza potencjału poznawczego dzieci w wieku przedszkolnym* (cz. 2), „Szkoła Specjalna” 2011, nr 2.
- Kulesza, E.M., *Rozwój poznawczy dzieci z lekkim i umiarkowanym upośledzeniem umysłowym: diagnoza i wspomaganie. Studia empiryczne*, Warszawa 2004.
- Kunsztal J., *Formy wsparcia i pomocy edukacyjno-wychowawczej dzieci i młodzieży o specjalnych potrzebach edukacyjnych w Niemczech*, „Chowana” 2012, t. 1 (38).
- Kvale S., *Prowadzenie wywiadów*, Warszawa 2013.
- Kwiatowska, M., *Pedagogika przedszkolna*, Warszaw 1985.
- Kwieciński Z., *Edukacja wobec różnicy i inkluzji – dwa typy dyskursów*, „Nowa Szkoła” 2014, nr 8.
- Lechta V., *Pedagogika inkluzyjna*, [w:] B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Subdyscypliny i dziedziny wiedzy o edukacji*, Gdańsk 2010.
- Leicester M., *Integrowanie nierówności*, [w:] G. Fairbairn, S. Fairbairn (red.), *Integracja dzieci o specjalnych potrzebach. Wybrane zagadnienia etyczne*, Warszawa 2000.
- Lewin K., *Field Theory in Social Science: Selected Theoretical Papers*, New York 1951.
- Lewkowicz I., Tworkowska-Baraniuk A., *Zabawy z porami roku, program wychowania przedszkolnego*, Białystok 2017.
- Limont W. (red.), *Teoria i praktyka edukacji uczniów zdolnych*, Kraków 2005.
- Lipkowski O., *Problem integracji*, „Szkoła Specjalna” 1976, nr 1.
- Low I., *Is inclusivism possible?*, „European Journal of Special Needs Education” 1997, t. 12.
- Łobocki M., *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Kraków 2006.
- Łobocki M., *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Kraków 2008.
- Łobocki M., *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*, Kraków 2001.
- Łoskot M., *Edukacja włączająca, czyli inkluzja w edukacji*, „Głos Pedagogiczny” 2015, nr 72.
- Łoskot M., *Edukacja włączająca, czyli inkluzja w edukacji*, „Głos Pedagogiczny” 2015, nr 10.
- Łoskot M., *Każdemu według potrzeb : warunki doboru form terapii do potrzeb dziecka*, „Głos Pedagogiczny” 2017, nr 5.
- Łoskot M., *Uczeń z uszkodzonym wzrokiem w szkole ogólnodostępnej*, „Głos Pedagogiczny” 2017, nr 88.
- Łoskot M., *Uczeń ze „szczyptą autyzmu”*, „Głos Pedagogiczny” 2017, nr 85.

- Majewski T., *Problemy rehabilitacji zawodowej i społecznej osób niepełnosprawnych*, [w:] W. Dykcik (red.), *Pedagogika specjalna*, Poznań 1997.
- Marciniak-Paprocka K., *Kształcenie osób niepełnosprawnych w Holandii*, „Student Niepełnosprawny. Szkice i Rozprawy” 2013, z. 13(6).
- Marciniak-Paprocka K., *Zmiany wprowadzone w organizacji i udzielaniu pomocy psychologiczno-pedagogicznej uczniom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi po 30 kwietnia 2013 roku*, „Student Niepełnosprawny. Szkice i Rozprawy” 2013, z. 13(6).
- Marska-Dzioba N., *Transformacja przez decentralizację system zabezpieczenia osób niepełnosprawnych we Włoszech*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego” 2010, nr 33.
- Maslow A.H., *Motywacja i osobowość*, tłum. J. Radzicki, Warszawa 2013.
- Maslow A.H., *Motywacja i osobowość*, Warszawa 2006.
- Meijer C., Soriano V., Watkins A., *Special Needs Education in Europe. Thematic publication*, European Agency for Development in Special Needs Education 2003.
- Meijer Cor J.W., *Special Needs Education In Europe: Inclusive Policies and Practices*, „Zeitschrift für Inclusion” 2010, t. 2.
- Michalak J.M., *Przywództwo w kształtowaniu warunków edukacji. Materiały szkoleniowe*, Łódź 2009.
- Michalski J., *Sens życia a pedagogika. Impulsy myśli Viktora Frankla*, Toruń 2011.
- Mikołajczyk-Lerman G., *Między wykluczeniem a integracją. Realizacja praw dziecka niepełnosprawnego i jego rodziny. Analiza socjologiczna*, Łódź 2013.
- Minczakiewicz E.M., *Miejsce i funkcje pedagoga specjalnego jako „innego” we współczesnym nurcie kształcenia pełno- i niepełnosprawnych*, „Szkola Specjalna” 2008, nr 5 (247), t. LXIX.
- Ministerstwo Edukacji Narodowej o dysleksji, czyli specyficznych trudnościach w nauce*, Warszawa 1999.
- Młynarczuk A., Potoniec K. (red.), *Edukacja międzykulturowa wobec integracji dzieci polskich i czeczeńskich, na przykładzie projektu „Ku wzbogacającej różnorodności”*, Białystok 2009.
- Młynarczuk A., *Czy różnorodność może wzbogacać*, [w:] A. Młynarczuk, K. Potoniec (red.), *Edukacja międzykulturowa wobec integracji dzieci polskich i czeczeńskich, na przykładzie projektu „Ku wzbogacającej różnorodności”*, Białystok 2009.
- Młynarczuk-Sokołowska A., Szostak-Król K., *Przez trudy do gwiazd. Inkluzja i różnorodność w edukacji*, „Parezja” 2015, nr 2(4).
- Młynarczuk-Sokołowska A., Szostak-Król K., *Różnorodność twórcza aktywność inkluzja w edukacji*, Białystok 2013.
- Murawska A., *Edukacja jako troska o nadzieję człowieka*, Szczecin 2008.
- Myśliwczyk, I., *Inkluzja edukacyjna na etapie przedszkola w rozumieniu rodziców dzieci niepełnosprawnych*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2016, nr 2(33).
- Nalaskowski A., *Niepokój o szkołę*, Kraków 1995.
- Naprawa R., Tanajewska A., Mach C., Szczepańska K. (red.), *Dostosowanie wymagań edukacyjnych do indywidualnych potrzeb rozwojowych i możliwości psychofizycznych uczniów: realizowanych w ramach prowadzonych zajęć edukacyjnych z udziałem na poszczególne edukacje oraz na zajęciach specjalistycznych: II etap edukacyjny*, Gdańsk 2017.
- Nikitorowicz J., *Edukacja regionalna i międzykulturowa*, Warszawa 2009.
- Nikitorowicz J., *Kreowanie tożsamości dziecka, Wyzwania edukacji międzykulturowej*, Gdańsk 2005.

- Nowakowska-Siuta R., *Pedagogika porównawcza. Problemy, stan badań i perspektywy rozwoju*, Kraków 2014.
- Nowicka D., *Otworzyć drzwi na oścież*, „Dyrektor Szkoły” 2004, nr 1(121).
- Nowosad I., *System edukacji w Niemczech*, [w:] E. Potulicka, D. Hildebrandt-Wypych, C. Czech-Włodarczyk (red.), *System Edukacji w krajach europejskich*, Kraków 2013.
- Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2001.
- Okoń W., *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 1984.
- Olechowska A., *Specjalne potrzeby edukacyjne*, Warszawa 2016.
- Pacyńska H., *System pracy z dzieckiem niepełnosprawnym w Doetincheim – Holandia*, „Szkoła Specjalna” 1996, nr 1.
- Pachociński R., *Współczesne systemy edukacyjne*, Warszawa 2000.
- Pańczyk J. (red.), *Forum pedagogów specjalnych XXI wieku*, t. 1, Łódź 2002.
- Papuda-Dolińska B., *Realizacja koncepcji inkluzji edukacyjnej w szkołach Planu Jenajskiego – doświadczenia holenderskie*, [w:] N. Starik, A. Zduniak (red.), *Podmiotowość w edukacji wobec odmienności kulturowych oraz społecznych różnicowań*, Poznań 2012.
- Parlak M., *Współpraca przedszkola z rodzicami i środowiskiem lokalnym*, [w:] E. Zyzik (red.), *Wybrane zagadnienia z pedagogiki przedszkolnej*, Kielce 2009.
- Pijl S.J., Van den Bos K., *Redesigning regular education support in the Netherlands*, „European Journal of Special Needs Education” 2001, t. 16.
- Pilch T., Bauman T., *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Warszawa 2010.
- Pilch T., Bauman T., *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Warszawa 2001.
- Pilch T., *Zasady badań pedagogicznych*, Warszawa 1995.
- Pilch T., *Zasady badań pedagogicznych*, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk 1977.
- Plichta P., *Przygotowanie nauczycieli do edukacji włączającej – kontekst europejski*, [w:] D. Podgórska-Jachnik (red.), *Dobre praktyki pedagogiczne szansą innowacyjnej edukacji*, Łódź 2012.
- Policy Guidelines On Inclusion In Education. The United Nations Educational. Scientific and Cultural Organization*, Paris 2009.
- Poskrobko B. (red.), *Metody badań naukowych z przykładami ich zastosowania*, Białystok 2012.
- Przybylski S., *Kształcenie dzieci niepełnosprawnych w systemie integracyjnym na terenie Holandii*, [w:] G. Walczak (red.), *Indywidualne kształcenie niewidomych i słabowidzących dzieci. Możliwości i ograniczenia*, Warszawa 1994.
- Quinn R.E., Faerman S., Thompson M., McGarth M., *Profesjonalne zarządzanie*, Warszawa 2012.
- Rafał-Łuniewska J., *Zmiany warunków organizowania kształcenia specjalnego*, Warszawa 2015.
- Ramowy statut przedszkola publicznego*, Biblioteczka Reformy nr 21, Ministerstwo Edukacji Narodowej o Przedszkolach, Warszawa 2000.
- Rola B., *Uczeń z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego w szkole masowej*, „Głos Pedagogiczny” 2016, nr 10.
- Rosner K., *Narracja, tożsamość i czas*, Kraków 2006.
- Rubacha K., *Metodologia badań nad edukacją*, Warszawa 2008.
- Rybska-Kłapa J., Stępniewska-Gębik H. (red.), *Teoretyczne i praktyczne konteksty specjalnych potrzeb edukacyjnych*, Kraków 2016.

- Rzecznik Praw Dziecka, [w:] *Wspomaganie rozwoju dziecka w środowisku lokalnym. Materiały z Konferencji*, Warszawa 17–18 luty 2004.
- Rzeźnicka-Krupa J., *Inny i pedagogika. Doświadczenie inności i relacja z Innym jako istotne kategorie nauk o wychowaniu*, „Studia Edukacyjne” 2013, nr 28.
- Rzeźnicka-Krupa J., *Niepełnosprawność i świat społeczny. Szkice metodologiczne*, Kraków 2011.
- Sadowska S., *Ku edukacji zorientowanej na zmianę społecznego obrazu osób niepełno sprawnych*, Toruń 2005.
- Santibáñez R., *Concepción Maiztegui, Bultzatzen, Promocja Sukcesu, Hiszpania*, „Dziecko krzywdzone. Teoria, badania, praktyka” 2018, t. 12, nr 2.
- Sawicka-Wilgusiak S., *Dzieci niepełnosprawne w szkole włoskiej*, „Nowa Szkoła” 2011, nr 8(696).
- Sebba J., Ainscow M., *International development in inclusive education: mapping the issues*, „Cambridge Journal of Education” 1996, t. 26, Issue 1.
- Sekułowicz M., Sekułowicz A., *Edukacja włączająca w polityce oświatowej : możliwości i ograniczenia*, „Niepełnosprawność” 2016, nr 22.
- Skibska, J., *Model kształcenia dziecka ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (SPE) w placówkach oświatowych ogólnodostępnych*, [w:] K. Denek, A. Kamińska, W. Łaszczuk, P. Oleśniewicz (red.), *Edukacja Jutra - Uczeń i nauczyciel jako główne podmioty edukacji jutra*, Sosnowiec 2012.
- Sipowicz K., Pietras T., *Wprowadzenie do pedagogiki inkluzyjnej (włączającej)*, Wrocław 2017.
- Słownik poprawnej polszczyzny PWN*, Warszawa 1978.
- Smak E., Włoch A., Garbiec M. (red.), *Diagnozowanie i terapia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, Opole 2015.
- Social Policy in Denmark – History*, Ministry of Social Affairs, 1997.
- Speck O., *Inkluzja edukacyjna a pedagogika lecznicza*, Gdańsk 2013.
- Standardowe Zasady Wyrównywania Szans Osób Niepełnosprawnych*, 48 sesja Zgromadzenia Ogólnego Narodów Zjednoczonych w dniu 20 grudnia 1993 roku (Rezolucja 48/96).
- Surma B., *Edukacja międzykulturowa a wychowanie dla pokoju w koncepcji pedagogicznej Marii Montessori*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce” 2010, nr 1-2.
- Surma B., *Wychowanie religijne dziecka w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym wobec wyzwań współczesnego świata*, [w:] B. Surma (red.), *Nowe wyzwania i perspektywy dla wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej*, Kraków 2012.
- Świadomość korzyści biznesowych odnoszonych dzięki europejskim Kartom Różnorodności. Zarządzanie różnorodnością w miejscu pracy*, Komisja Europejska, 2012.
- Szada-Borzyszkowska J., Jaszczyszyn E., *Teoretyczne i praktyczne aspekty edukacji włączającej*, [w:] A. Klim-Klimaszewska, E. Pavlenko, R. Pionowa (red.), *Kompetencje komunikacyjne dzieci i młodzieży*, t. 2, Siedlce 2015.
- Szada-Borzyszkowska J., *Praca zindywidualizowana z dziećmi o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych*, [w:] J. Uszyńska-Jarmoc, B. Dudel, M. Głóskowska-Sołdatow (red.), *Rozwijanie kompetencji kluczowych uczniów w procesie edukacji wczesnoszkolnej*, Kraków 2013.
- Szada-Borzyszkowska J., *Społeczny i edukacyjny wymiar rewalidacji dzieci niepełnosprawnych intelektualnie*, [w:] T. Zacharuk, A. Klim-Klimaszewska (red.), *Język współczesnej pedagogiki*, Siedlce 2008.
- Szada-Borzyszkowska J., *Wspomaganie rozwoju dzieci niepełnosprawnych intelektualnie w świetle nauczania i wychowania jako terapii*, [w:] A. Cudowska (red.), *Kierunki rozwoju edukacji w zmieniającej się przestrzeni społecznej*, Białystok 2011.

- Szada-Borzyszkowska J., *Теоретические и практические аспекты подготовки будущих учителей к работе с детьми с особыми образовательными потребностями* [w:] *Теория и практика на психолого-педагогическата подготовка на специалиста в университета. Сборник с научни доклади*, Габрово 2015.
- Szczurkowska S., *System edukacji w Hiszpanii*, [w:] E. Potulicka, D. Hildebrandt-Wypych, C. Czech-Włodarczyk (red.), *System edukacji w krajach europejskich*, Kraków 2013.
- Szeroczyńska M., *Edukacja dzieci z niepełnosprawnościami w ujęciu Konwencji ONZ o prawach osób z niepełnosprawnościami*, „Szkoła Specjalna” 2013, nr 2.
- Szluz B., *Osoby niepełnosprawne w Unii Europejskiej – sytuacja i perspektywy*, „Seminare. Poszukiwania Naukowe” 2007, t. 24.
- Szmidt K.J., Modrzejewska-Świgulska M. (red.), *Zasoby twórcze człowieka. Wprowadzenie do pedagogiki pozytywnej*, Łódź 2013.
- Sznajder A., *Przewodnik po zarządzaniu różnorodnością*, Warszawa 2013.
- Szumski G., *Integracyjne kształcenie niepełnosprawnych. Sens i granice zmiany edukacyjnej*, Warszawa 2009.
- Szumski G., *Od kształcenia integracyjnego do reedukacji inkluzyjnej – przemiany idei i praktyki*, [w:] C. Kosakowski, A. Krause (red.), *Dyskursy pedagogiki specjalnej*, t. 3: *Rehabilitacja, opieka i edukacja specjalna w perspektywie zmiany*, Olsztyn 2004.
- Szumski G., *Edukacja włączająca: niedokończony projekt*, „Ruch Pedagogiczny” 2014, nr 4, s. 127-139
- Szumski G., *Integracyjne kształcenie niepełnosprawnych. Sens i granice zmiany edukacyjnej*, Warszawa 2006.
- Szumski G., *Integracyjne kształcenie niepełnosprawnych. Sens i granice zmiany edukacyjnej*, Warszawa 2013.
- Szumski G., *Wokół edukacji włączającej. Efekty kształcenia uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim w klasach specjalnych, integracyjnych i ogólnodostępnych*, Warszawa 2010.
- Szumski J., *Wstęp do metod i technik badań społecznych*, Katowice 1979.
- Tanajewska A., Naprawa R., Stawska J., *Praca z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi: poradnik dla nauczyciela*, Warszawa 2014.
- Thornton P., Lunt N., *Employment Policies for Disabled People in Eighteen Countries*, „A Review, Social Policy Research Unit” 1997.
- Tomaszewska A., *Holenderski system edukacji i rehabilitacji osób słabo widzących i niewidomych*, „Szkoła Specjalna” 2002, nr 1(213), t. LXIII.
- Turner J.H., *Face to face: toward a sociological theory of interpersonal behaviour*, Stanford 2002.
- Twardowski A., *Dylematy integracyjnego kształcenia dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością*, [w:] Z. Janiszewska-Nieścioruk (red.), *Problemy edukacji integracyjnej dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną*, Kraków 2009.
- Urbańska J., *Funkcjonowanie zespołów nauczycieli sprzyja rozwojowi szkoły*, [w:] G. Mazurkiewicz, *Jak budować dobrą szkołę? Potencjał i bariery ewaluacji w oświacie*, Kraków 2105.
- Urlińska M., *Szkoła polska na obczyźnie wobec dylematów tożsamości. Na przykładzie szkoły polskiej na Łotwie*, Toruń 2007.
- Uszyńska-Jarmoc J., *Sposoby identyfikacji rozwojowego potencjału intelektualnego a modele stymulowania rozwoju uzdolnień dzieci we wczesnym dzieciństwie*, [w:] W. Limont, J. Cieślukowska (red.), *Wybrane zagadnienia edukacji uczniów zdolnych*, t. 1, Kraków 2005.

- Wajsprych D., *Pedagogia agatologiczna. Studium hermeneutyczno-krytyczne projektu etycznego Józefa Tischnera*, Toruń-Olsztyn 2011.
- Warnock M., *Special Educational Needs. Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*, Her Majesty's Stationery Office, London 1978.
- Warzywoda-Kruszyńska W., Mikołajczyk-Lerman G., *Uczeń i student niepełnosprawny – warunki życia i nauki*, Łódź 2011.
- Wczesne wspomaganie rozwoju dziecka z dysfunkcjami, Informacja o wynikach kontroli*, Delegatura NiK w Kielcach, Warszawa 2018.
- Werszner-Garnczarek K., *Opieka nad osobami niepełnosprawnymi wzrokowo na przykładzie Wielkiej Brytanii*, [w:] M. Adamczyk, T.B. Chmiel (red.), *Spółeczności lokalne w perspektywie wyzwań społecznych*, Polkowice – Wrocław – Żary 2013.
- Wspomaganie rozwoju dziecka w środowisku przedszkolnym. Materiały z Konferencji*, Warszawa 17–18 luty 2004.
- Wyczesany J., Gajdzica Z., *Edukacja i wsparcie społeczne osób z niepełnosprawnością w wybranych krajach europejskich*, Kraków 2005.
- Wyczesany J., *Integracja dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w systemie szkolnictwa w Wielkiej Brytanii*, [w:] J. Wyczesany, Z. Gajdzica (red.), *Edukacja i wsparcie społeczne osób z niepełnosprawnością w wybranych krajach europejskich*, Kraków 2005.
- Zabłocki K.J., *Integracja szansą wychowania nowego pokolenia*, Płock 2002.
- Zacharuk T., *Edukacja włączająca dla wszystkich uczniów*, „Mazowiecki Kwartalnik Edukacyjny” 2011, nr 1(20).
- Zamkowska A. (2011), *Szkolnictwo specjalne w roli tradycyjnej i nowej*, [w:] M. Chodkowska, D. Osik-Chudowolska (red.), *Osoba z upośledzeniem umysłowym w realiach współczesnego świata*, Kraków 2011.
- Zamkowska A., *Organizacja i formy kształcenia integracyjnego stosowane w wybranych krajach*, [w:] M. Chodkowska (red.), *Interdyscyplinarność w teorii i praktyce pedagogiki specjalnej*, Lublin 1999.
- Zamkowska A., *Podstawowe uwarunkowania prawne i ich praktyczne konsekwencje w angielskim modelu edukacji integracyjnej*, [w:] J. Wyczesany, Z. Gajdzicy (red.), *Edukacja i wsparcie społeczne osób z niepełnosprawnością w wybranych krajach europejskich*, Kraków 2005.
- Zaremba L., *Specjalne potrzeby rozwojowe i edukacyjne dzieci i młodzieży. Identyfikowanie SPR i SPE oraz sposoby ich zaspokajania*, Warszawa 2014.
- Zawiślak A., *Wolność edukacji w holenderskim systemie oświatowym*, [w:] M. Mendel (red.), *Człowiek, szkoła, wspólnota. W kręgu edukacji społecznej*, Toruń 2000.
- Zemło M., Sakowicz-Boboryko A., Bilewicz M., Dziekońska M., Otapowicz D., Szada-Borzyszewska J., Mantur J., *W kierunku Inkluzji Społecznej. Potrzeby osób z niepełnosprawnością w mieście Białystok*, Białystok – Gdańsk 2018.

Akty prawne

- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. z 2017 r., poz. 1591)
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym (Dz.U. z 2017 r., poz. 1578)
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 sierpnia 2017 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. z 2017 r., poz. 1643)
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 sierpnia 2017 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym (Dz.U. z 2017 r., poz. 1652)
- Załącznik nr 1 do Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 maja 2001 r. w sprawie ramowych statutów publicznego przedszkola oraz publicznych szkół*, Dz. U. z 2001 r., nr 61, poz. 624 ze zm.

Netografia

- Banasiak M, *Współpraca rodziców ze szkołą w kontekście reformy edukacji w Polsce*, Toruń 2013, <https://repozytorium.umk.pl/bitstream/handle/item/526/Ma%20gorzata%20Banasiak%20ksi%20c4%85z%20ka.pdf?sequence=1>, [dostęp: 21.02.2019].
- Bieleń A., Dobrowolski W., *Raport na temat interaktywnych modeli niepełnosprawności i możliwości ich adaptacji w warunkach polskich*, Wrocław 2011, http://www.glu-siwpracy.dobreakadry.pl/dokumenty/Raport-interaktywne_modele.pdf, [dostęp: 20.02.2019]
- Bilans osiągnięć programu „Edukacja dla Wszystkich”*, Dakar, Senegal 2000, <http://www.unesco.pl/edukacja/edukacja-dla-wszystkich>, [dostęp: 20.02.2019].
- Cytlak J., *Iluzje inkluzji? Uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w placówkach oświatowych*, „Studia Edukacyjne” 2013, nr 27, www.repozytorium.amu.edu.pl, [dostęp: 20.02.2019]
- Dane Identyfikacyjne Szkół i Placówek według danych SIO z 30 września 2014, <https://www.wroclaw.pl/informacja-o-sio-wg-stanu-na-10-i-30-wrzesnia-2014-r> [dostęp: 29.03.2019]
- Diagnoza przedszkolna i wspomaganie dzieci w osiągnięciu gotowości do nauki w szkole. Materiały edukacyjne dla nauczycieli wychowania przedszkolnego*; <https://docplayer.pl/4909116-Diagnoza-przedszkolna-i-wspomaganie-dzieci-w-osiaganiu-gotowosci-do-nauki-w-szkole-materialy-edukacyjne-dla-nauczycieli-wychowania-przedszkolnego.html>, [dostęp: 21.01.2019].
- Diagnoza przedszkolna i wspomaganie dzieci w osiągnięciu gotowości do nauki w szkole. Materiały edukacyjne dla nauczycieli wychowania przedszkolnego*; <https://www.ore.edu.pl/wp-content/plugins/download-attachments/.../download.php?>, [dostęp: 25.02.2019].

- Edukacja i wychowanie w województwie podlaskim*, Edukacja_i_wychowanie_wpodl_20172018.pdf, Urząd Statystyczny w Białymstoku, http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:Ht4cWQOl_WwJ:bialystok.stat.gov.pl/download/gfx/bialystok/pl/defaultaktualnosci/1330/1/11/1/edukacja_i_wychowanie_wpodl_2017-2018.pdf+&cd=1&hl=pl&ct=clnk &gl=pl, [dostęp: 18.02.2019].
- Encyklopedia Zarządzania, Teoria ERG*, https://mfiles.pl/pl/index.php/Teoria_ERG, [dostęp: 09.02.2019].
- Encyklopedia zarządzania, Zmiana organizacyjna*, https://mfiles.pl/pl/index.php/Zmiana_orga_nizacyjna; [dostęp: 09.02.2019].
- European Agency for Development in Special Needs Education. Teacher education for inclusion, „International Literature Review” 2010, s. 103, (tłumaczenie autora), <http://www.european-agency.org/agency-projects/teacher-education-for-inclusion/teacher-education-web-files/TE4I-Literature-Review.pdf/view>, [dostęp: 31.03.2019].
- Europejska Karta Praw i Obowiązków Rodziców*, http://www.kuratorium.bydgoszcz.uw.gov.pl/download/zal_00000409_01_04.pdf, [dostęp: 11.04.2017].
- Gołubiew-Konieczna M., *Pomoc psychologiczno-pedagogiczna (i nie tylko) a uczniowie o specjalnych potrzebach edukacyjnych w szkołach ogólnodostępnych – aspekty prawne i rozwiązania praktyczne w dobie toczącej się reformie oświatowej*, „Niepełnosprawność. Dyskursy pedagogiki specjalnej. Polityka oświatowa w kontekście specjalnych potrzeb edukacyjnych” 2016, nr 22; <https://niepelnospra.wnosc.ug.edu.pl/archiwum-pdf/niepelnosprawnosc22.pdf>, [dostęp: 14.02.2019].
- Grabowski M., *Inkluzja- alternatywa?: o edukacji włączającej słów kilka ...*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce” 2011, nr 4, http://eetp.ignatianum.edu.pl/sites/eetp/files/artykuly/numer22_grabowski.pdf, [dostęp: 28.03.2019].
- Grochowalska M., *Formalizm praktyki pedagogicznej w kontekście pytań o zmiany w edukacji przedszkolnej*, „Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna” 2013, nr. 1, <http://www.czasopismoippis.up.krakow.pl/wp-content/uploads/2015/01/ppiw1-teksty-do-internetu.pdf#page=37>, [dostęp: 20.02.2019].
- Id Booklet Ideas For Inclusion & Diversity. A practical booklet about making your youth work and your international projects more inclusive and reaching more diverse target groups*, Belgium 2008, <https://www.salto-youth.net/downloads/4-17-1050/ID-booklet.pdf> [dostęp: 29.03.2019].
- Jabłonowska M., Łukasiewicz J., *Model pracy z uczniem szczególnie uzdolnionym*, [w:] *Materiały dla nauczycieli, podniesienie efektywności kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami*, http://static.scholaris.pl/main-file/102/533/podniesienie_efektywnosci_66011.pdf, [dostęp: 20.02.2019].
- Janiszewska-Nieścioruk Z., *(Nie)dojrzałość proinkluzyjnych zmian w kształceniu osób z niepełnosprawnością*, „Niepełnosprawność. Dyskursy pedagogiki specjalnej” 2016, nr 22, <http://niepelnosprawnosc.ug.edu.pl/archiwum-pdf/niepelnosprawnosc22.pdf#page=47>, [dostęp: 21.02.2019].
- Karta Praw Rodziny*, Przedruk 7, „L'Osservatore Romano” 1983, nr 10 - wersja polska - październik, http://www.srk.opoka.org.pl/srk/srk_pliki/karta.htm, [dostęp: 21.02.2019].
- Komisja Europejska//EACEA/Eurydice, 2014. *Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe – 2014 Edition. Eurydice Report* (Kluczowe dane dotyczące wczesnej edukacji i opieki w Europie, 2014), Raport Eurydice. Luksemburg: Urząd Publikacji Unii Europejskiej, [dostęp: 29.03.2019].
- Ministerstwo Edukacji Narodowej o programie wychowawczym szkoły*, Warszawa 2001. <https://repozytorium.umk.pl/bitstream/handle/item/526/Ma%20gorzata%20Bana%20siak%20ksi%20zka.pdf?sequence=1>, [dostęp: 28.11.2018].

- Nr BSF 43, *Folketingsbeslutning om ligestilling og ligebehandling af handicappede med andre borgere Fremsat af socialministeren* (Else Winther Andersen) den 11. december 1992, Vedtaget ved anden (sidste) behandling den 2. april 1993, <https://www.retsinformation.dk/eli/ft/19921BA00043> [dostęp: 05.04.2019].
- Piskurewicz J., *Ideologie a wychowanie i edukacja szkolna w Europie w pierwszej połowie XX wieku*, http://sdl.sdb.org/greenstone/collect/salesian/index/assoc/HASH_01df/702e1917.dir/doc.pdf, [dostęp: 20.02.2019].
- Plichta P., *Przemoc rówieśnicza i uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – uwarunkowania i propozycje rozwiązań profilaktycznych*, „Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka” 2016, t. 15, nr 1, <http://dziekokrzywdzone.fdds.pl/index.php/DK/article/view/548/413>, [dostęp: 14.02.2019].
- Podniesienie efektywności kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Materiały dla nauczycieli*, http://static.scholaris.pl/main-file/102/533/podniesienie_efektywnosci_66011.pdf, [dostęp: 20.02.2019].
- Politańska M., *Indywidualizacja pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – dostosowanie warunków kształcenia*, s. 1. <http://www.npkontrola.pl/data/documents/3/241/241.pdf>, [dostęp: 11.04.2017].
- Potocki A., *Zachowania organizacyjne. Wybrane zagadnienia*, Warszawa, https://mfiles.pl/pl/index.php/Zmiana_organizacyjna, [dostęp: 05.02.2019].
- Pytka L., *Narodziny i rozwój polskiej pedagogiki resocjalizacyjnej*, 2009, s. 45 <https://ms.gov.pl/pl/probacja/2011/download,1211,5.html>, [dostęp: 21.02.2019].
- Rafał-Łuniewska J., *Osoby wspierające kształcenie specjalne – kogo zatrudnić?, Ośrodek Rozwoju Edukacji*, <https://docplayer.pl/16012398-Jolanta-rafal-luniewska-osoby-wspierajace-ksztalcenie-specjalne-kogo-zatrudnic.html>, [dostęp: 27.02.2019].
- Rafał-Łuniewska J., *Wspieranie dziecka ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi razem – rodzice i szkoła, Ośrodek Rozwoju Edukacji*, <http://www.zsl-goraj.cil.pl/dokumenty/wdsp.pdf>, [dostęp: 11.04.2017].
- Rafał-Łuniewska J., *Wspieranie dziecka ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi razem – rodzice i szkoła, Ośrodek Rozwoju Edukacji*, <http://www.zsl-goraj.cil.pl/dokumenty/wdsp.pdf>, [dostęp: 21.02.1019].
- Rafał-Łuniewska J., *Wspieranie dziecka ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi razem – rodzice i szkoła, Ośrodek Rozwoju Edukacji*, <http://www.zsl-goraj.cil.pl/dokumenty/wdsp.pdf>, [dostęp: 21.02.2019].
- Rafał-Łuniewska J., *Wspieranie dziecka ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi razem – rodzice i szkoła, Ośrodek Rozwoju Edukacji*, <http://www.zsl-goraj.cil.pl/dokumenty/wdsp.pdf>, [dostęp: 11.04.2017].
- Rapport conjoint de la Commission et du Conseil sur l' inclusion Sociale Commission Européenne* (2004), http://ec.europa.eu/employment_social/social_inclusion/docs/final_joint_inclusion_report_2003_fr.pdf, [dostęp: 20.02.2019].
- Romiszewska A., *Ubóstwo i wykluczenie społeczne dzieci w Hiszpanii*, „Kwartalnik Kolegium Ekonomiczno-Społecznego Studia i Prace. Szkoła Główna Handlowa” 2012, nr 1, s. 297; <https://sslkolegia.sgh.waw.pl/pl/KES/kwartalnik/archiwum/Documents/ARomiszewska9.pdf>, [dostęp: 20.02.2019].
- Sakellariou M., Strati P., Emmanouil K., *Exploring the Attitude of Greek Kindergarten and Primary School Teachers towards Inclusive Education*, International Conference on Research in Humanities and Social Sciences Serbia /Belgrade /December 15-17, 2018 https://www.academia.edu/38696074/Exploring_the_Attitude_of_Greek_Kindergarten_and_Primary_School_Teachers_towards_Inclusive_Education?email_work_card=thumbnail-desktop [dostęp: 05.04.2019].

- Schrödinger K., *ADS w dorosłym życiu pomaga czy przeszkadza?* „Nasz Gazeta. Poradnik Autystyczny” 2018, czerwiec. http://www.poradnikautystyczny.pl/post/artykuly/integracja_i_educacja_wlaczajaca_w_malym_przedszk [dostęp: 28.03.2019].
- Skibska J., *Dziecko ze Specjalnymi Potrzebami Edukacyjnymi (SPE) w Przedszkolu i Szkole – zmiany systemowe*, s. 99-100, http://depot.ceon.pl/bitstream/handle/123456789/7781/Dziecko_ze_specjalnymi_potrzebami_300_50.pdf?sequence=1&isAllowed=y, [dostęp: 20.02.2019]
- Słownik języka polskiego*, <http://sjp.pwn.pl>, [dostęp: 25.02.2019].
- Szkuřat E., Głowacz A., Adamczewska M., Dziecioł-Kurczoba B., Maj D., *Praca z uczniem uzdolnionym geograficznie Poradnik dla nauczycieli*, Warszawa 2014, www.bc.ove.edu.pl, [dostęp: 20.02.2019].
- Świdarska M., Pomoc świadczona rodzinie wychowującej dziecko niepełnosprawne, "Pedagogika Rodziny" 2011, nr 1(2), http://pedagogika-rodziny.spolecz.na.pl/attachments/artic le/PR_1_2.pdf, s. 43, [dostęp: 25.02.2019].
- Walas-Trębacz J., *Zmiany organizacyjne przeprowadzane w przedsiębiorstwie*, „Zeszyty Naukowe Małopolskiej Wyższej Szkoły Ekonomicznej w Tarnowie” 2009, nr 2(13), https://mfiles.pl/pl/index.php/Zmiana_organizacyjna, [dostęp: 05.02.2019].
- Walczak W., *Zarządzanie różnorodnością jako podstawa budowania potencjału kapitału ludzkiego organizacji*, „E-mentor” 2011, nr 3 (40), <http://www.e-mentor.edu.pl/artikul/index /numer/40/id/840>, [dostęp: 20.02.2019].
- Wierzchowski M., *Edukacja europejska*, Słupsk 2012, s. 46, <http://spbierkowo.pl/wp-content/educacja/innovacje-i-projekty/EE-podrecznik.pdf>, [dostęp:20.02.2019].
- Wiszejko-Wierzbicka D., Specjalne potrzeby ucznia czy szkoły? Przewodnik po edukacji włączającej pomocą w rozwijaniu kształcenia i uczestnictwa w życiu szkoły, „Niepełnosprawność – Zagadnienia, Problemy, Rozwiązania” 2012, nr 3(4). <https://www.pfron.org.pl/kn/>, [dostęp: 20.02.2019].
- Wojśławowicz E., Andrejczuk M., Łączy nas różnorodność! Przewodnik Po karcie różnorodności. Forum odpowiedzialnego biznesu, Warszawa 2013, <http://odpowiedzialny-biznes.pl/wp-content/uploads/2016/07/Karta-Roznorodnosci-Przewodnik-2016.pdf>, [dostęp: 20.02.2019].
- Wrona J., *Kształcenie uczniów niepełnosprawnych*, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Departament Zwiększania Szans Edukacyjnych, [https:// docplayer.pl/6888924-Edukacja-wlaczajaca-uczniow-niepelnosprawnych.html](https://docplayer.pl/6888924-Edukacja-wlaczajaca-uczniow-niepelnosprawnych.html), [dostęp: 21.02.2009].
- Zacharuk T., *Resocjalizacja w warunkach edukacji inkluzyjnej*, „Resocjalizacja Polska (Polish Journal of Social Rehabilitation)” 2010, t. 1, s. 222-223. [http://bazhum.muzhp.pl/media/files/Resocjalizacja_Polska_\(Polish_Journal_of_Social_Rehabilitation\)/Resocjalizacja_Polska_\(Polish_Journal_of_Social_Rehabilitation\)-r2010-t1/Resocjalizacja_Polska](http://bazhum.muzhp.pl/media/files/Resocjalizacja_Polska_(Polish_Journal_of_Social_Rehabilitation)/Resocjalizacja_Polska_(Polish_Journal_of_Social_Rehabilitation)-r2010-t1/Resocjalizacja_Polska), [dostęp: 20.02.2019].
- Zaorska M., *Uczeń (dziecko) niewidzące i niedowidzące w edukacji inkluzyjnej*, „Przegląd Badań Edukacyjnych” 2014, nr 18 (1), <http://apcz.pl/czasopisma/index.php/PBE/article /viewFile/PBE.2014.014 /4887>, [dostęp: 21.02.2019].
- Zaręba, L., *Specjalne potrzeby rozwojowe i edukacyjne dzieci i młodzieży. Identyfikowanie SPR i SPE oraz sposoby ich zaspokajani*, Warszawa 2014, http://www.bc.ore.edu.pl/Content/671/identyfikowanie+spe_spr.pdf [dostęp: 01.04.2019].

Centrum Edukacji Nauczycieli w Białymstoku; <http://www.cen.bialystok.pl/onas>, [dostęp: 05.03.2019].

Kolegium Lekarzy Rodzinnych w Polsce, <https://www.klrwp.pl/strona/61/definicje/pl>, [dostęp: 5.03.2019].

Krajowe Towarzystwo Autyzmu Oddział w Białymstoku, <https://kta.bialystok.pl>, [dostęp: 05.03.2019].

Polski Związek Niewidomych, <http://pzn.org.pl/o-nas>, [dostęp: 05.03.2019].

Specjalny Ośrodek Szkolno-Wychowawczy im. Waldemara Kikolskiego w Białymstoku, <http://www.sosw.bialystok.pl/> [dostęp: 24.03.2019]

http://bialystok.stat.gov.pl/files/gfx/bialystok/pl/defaultstronaopisowa/1102/1/1/polozenie_warunki_naturalne.pdf, [dostęp: 25.02.2019].

http://kph.org.pl/wp-content/uploads/2016/03/2015_Publ-pokonf_Rowna-Szkola.pdf, [dostęp: 20.02.2019].

<http://przeds8.webd.pl/edukacja-wlaczajaca-wyzwania-doswiadczenia-rzeczywistosc.html> [dostęp: 10.02.2016].

http://www.kuratorium.waw.pl/pl/kuratorium/wydzialy-i-delegatury/delegatury/siedlce/inf_ormacje-regionalne/5136,Wzor-karty-indywidualnych-potrzeb-uczni-i-planu-dzialan-wspierajacych.html, [dostęp:10.09.2018].

http://www.legislation.gov.uk/ukpga/1995/50/pdfs/ukpga_19950050_en.pdf, [dostęp: 20.02.2019].

http://www.sosw.bialystok.pl/ogloszenia/funkcja_wiodacego_osrodka_koordynacyjno-rehabilitacyjno-opiekunczego, [dostęp: 05.03.2019].

<http://www.unesco.pl/edukacja/edukacja-dla-wszystkich>, [dostęp: 20.02,2019].

https://www.bialystok.pl/pl/dla_mieszkancow/wschodzacy_bialystok/dane-statystyczne.html, [dostęp: 25.02.2019].

<http://fundacjaimpuls.org.pl> [dostęp: 10.02.2016].

<http://przeds8.webd.pl/zajecia-dodatkowe.html> [dostęp: 03.01.2016].

<https://www.modm.bialystok.pl>, [dostęp 5.03.2019].

http://www.info.bialystok.pl/info/in_o/obiekt.php, [dostęp: 28.03.2019]

Aneksy

Załącznik nr 1

Przewodnik do analizy dokumentów

1. Nazwa dokumentów:

- a) Podstawa programowa kształcenia
- b) programy nauczania
- c) statut przedszkola,
- d) dzienniki,
- e) sprawozdania,
- f) kroniki,
- g) regulaminy,
- h) rozporządzenia placówek,
- i) plany wychowawcze,
- j) podręczniki,
- k) konspekty zajęć pozalekcyjnych.

2. Dokumenty poza przedszkolne:

- a) opracowania,
- b) dzienniki ustaw,
- c) roczniki statystyczne,
- d) artykuły prasy lokalnej,
- e) czasopisma naukowe i popularno-naukowe,
- f) prasa nauczycielska,
- g) poradniki wychowawcze,
- h) scenariusze zajęć indywidualnych i grupowych.

Załącznik nr 2

Wytyczne do wywiadu z dyrektorem placówki przedszkolnej

1. Czy w placówce są dzieci posiadające orzeczenia ? Jeśli tak, to ile?
2. Czy na terenie przedszkola powołane zostały zespoły psychologiczno-pedagogiczne? Jeżeli tak, to ile ich jest?
3. Jakie bariery uniemożliwiają pełne uczestnictwo w procesie edukacyjnym dzieciom o specjalnych potrzebach edukacyjnych?
 - a) Architektura
 - b) Wyposażenie
 - c) Przygotowanie personelu
 - d) Ekonomiczne
4. Które z dróg pozyskiwania funduszy wykorzystywane są w placówce?
 - a) Subwencje
 - b) Dotacje Unijne
 - c) Indywidualni sponsorzy
5. Kto i co mogłoby się przyczynić się do likwidacji barier?
6. Czy zwiększa się zapotrzebowanie rodziców na opiekę i edukację przedszkolną ?
7. Czy w okolicy powstały nowe przedszkola lub inne formy wychowania przedszkolnego?
8. Czy na przestrzeni ostatnich 5 lat powiększyła się w Pani przedszkolu kadra pedagogiczna? Jeśli tak – o jakie stanowiska?
9. Jakie działania należałoby jeszcze podjąć, aby to przedszkole pracowało w systemie inkluzyjnym?

Załącznik nr 3

Analiza SWOT

Mocne strony

-
-
-
-

Słabe strony

-
-
-
-

Szanse

-
-
-
-

Zagrożenia

-
-
-
-

Załącznik nr 4

Ankieta dla rodziców

.....
.....

Przedszkole/ adres

Zwracam się do Pani/Pana z prośbą o udzielenie odpowiedzi na poniższe pytania dotyczące zagadnienia edukacji włączającej dzieci w wieku przedszkolnym. Stosuję termin edukacja włączająca w następującym znaczeniu: to prowadzenie edukacji dzieci z niepełnosprawnościami (a także innych dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych) w przedszkolu, ale przy założeniu, że to system przedszkolny dostosowuje się do indywidualnego tempa nauki, zdolności, możliwości dziecka. Proszę o podkreślenie właściwej odpowiedzi i wpisanie uwag według własnego zdania.

Ankieta jest anonimowa.

Prowadzący badania

Iwona Lewkowicz

1. Wiek dziecka/dzieci.
2. Czy dziecko posiada opinię/orzeczenie paradni psychologiczno-pedagogicznej?
 - a) tak
 - b) nie
3. Czy dziecko uczęszcza do grupy integracyjnej ?
 - a) tak
 - b) nie
4. Czy wg Pana/ Pani, edukacja włączająca wyrównuje szanse edukacyjne dzieci niepełnosprawnych, nie ograniczając przy tym możliwości rozwoju dzieci pełnosprawnych?
 - a) tak
 - b) nie
5. Czy uważa Pan/ Pani, że włączanie w przedszkolu pomoże w budowaniu empatii w postawie Państwa dziecka?
 - a) tak
 - b) nie
 - c) to zależy od naszego wychowania
 - d) nie mam zdania

6. Czy zauważył Pan/zauważyła Pani brak wymiernych korzyści, dotyczącą Pana/Panią – rodzica dziecka pełnosprawnego, płynącą z edukacji włączającej w Państwa przedszkolu? *Proszę podkreślić odpowiedź. W przypadku odpowiedzi TAK proszę o jej uzasadnienie.*
- a) tak (jaką?)
 - b) nie
7. Czy zauważył Pan/zauważyła Pani oznaki niezrozumienia dla specjalnych potrzeb edukacyjnych dzieci niepełnosprawnych przez innych rodziców dzieci pełnosprawnych? *W przypadku odpowiedzi TAK proszę o jej uzasadnienie.*
- a) tak (jakie?)
 - b) nie

Dziękuję

Załącznik nr 5

Ankieta dla specjalistów

Zwracam się do Pani/Pana z prośbą o udzielenie odpowiedzi na poniższe pytania dotyczące zagadnienia edukacji włączającej dzieci w wieku przedszkolnym. Stosuję termin edukacja włączająca w następującym znaczeniu: to prowadzenie edukacji dzieci z niepełnosprawnościami (a także innych dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych) w przedszkolu, ale przy założeniu, że to system przedszkolny dostosowuje się do indywidualnego tempa nauki, zdolności, możliwości dziecka. Proszę podkreślać odpowiedzi. W przypadku odpowiedzi TAK, tam gdzie to potrzebne proszę o jej uzasadnienie.

Ankieta jest anonimowa.

Prowadzący badania
Iwona Lewkowicz

Płeć: K M

1. Stanowisko
2. Staż pracy na danym stanowisku
3. Charakter zatrudnienia jako specjalista;
 - a) pełny etat
 - b) w wymiarze etatu
 - c) umowa zlecenie
 - d) inna możliwość /podać jaka
4. Czy w placówce są dzieci z orzeczeniami/opiniami poradni psychologiczno-pedagogicznej?
 - a) tak/ile
 - b) nie
5. Czy w placówce zostały powołane zespoły psychologiczno-pedagogiczne?
 - a) tak/ile
 - b) nie
6. Czy w placówce są dzieci posiadające Indywidualny Program Edukacyjno-Terapeutyczny (IPET)?
 - a) tak/ile
 - b) nie
7. Czy dzieci mające powołany zespół mają Kartę Potrzeb Indywidualnych (KIP)?
 - a) tak
 - b) nie
8. Powołane zespoły psychologiczno-pedagogiczne dotyczą dzieci:
 - a) z niepełnosprawnością
 - b) z niedostosowaniem społecznym
 - c) z zagrożeniem niedostosowania społecznego
 - d) z zaburzeniami zachowania lub emocji

- e) szczególnie uzdolnionych
- f) ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się
- g) z deficytem kompetencji i zaburzeń sprawności językowych
- h) z chorobą przewlekłą
- i) z sytuacji kryzysowej lub traumatycznej
- j) z niepowodzeniami edukacyjnymi
- k) z zaniedbań środowiskowych
- l) z trudnościami adaptacyjnymi związanymi z różnicami kulturowymi lub ze zmianą środowiska edukacyjnego
- m) inne.

9. Kto wchodzi w skład zespołu?

- a)
- b)
- c)
- d)
- e)

10. Na czyj wniosek zespół został powołany?

- a)
- b)

11. Jakie zmiany wprowadzono w przedszkolu związane z obecnością dzieci niepełnosprawnych?

.....

12. Jakim zapleczem diagnostyczno-specjalistycznym dysponuje Pani/Pan

.....

13. Z jakimi innymi instytucjami/osobami współpracuje Pani/Pan?

- a) poradnia psychologiczno-pedagogiczna,
- b) Miejski Ośrodek Pomocy Społecznej,
- c) asystent rodziny,
- d) lekarz prowadzący,
- e) inne/jakie?,
- f),
- g)

14. Czy korzystała Pani/Pan z form doskonalających wiedzę?

a) tak / jakie?

.....
.....
.....

b) nie

15. Jakie metody pracy wykorzystuje Pan/Pani w czasie swoich zajęć?

.....
.....
.....

16. Jakie nowe inicjatywy były podejmowane przez Panią/Pana na rzecz popularyzacji edukacji włączającej w przedszkolu?

.....
.....
.....

Dziękuję

Załącznik nr 6

Kwestionariusz ankiety dla nauczycieli

Zwracam się do Pani/Pana z prośbą o udzielenie odpowiedzi na poniższe pytania dotyczące zagadnienia edukacji włączającej dzieci w wieku przedszkolnym. Stosuję termin edukacja włączająca w następującym znaczeniu: to prowadzenie edukacji dzieci z niepełnosprawnościami (a także innych dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych) w przedszkolu, ale przy założeniu, że to system przedszkolny dostosowuje się do indywidualnego tempa nauki, zdolności, możliwości dziecka. Proszę podkreślać odpowiedzi. W przypadku odpowiedzi TAK, tam gdzie to potrzebne proszę o jej uzasadnienie.

Ankieta jest anonimowa.

Prowadzący badania
Iwona Lewkowicz

1. Nazwa placówki

.....

2. Specjalność zawodowa i stanowisko pracy

.....

3. Liczba dzieci w grupie

4. Czy w grupie są dzieci z orzeczeniami, opiniami?

a) orzeczeniami/ ile

b) opiniami /ile

5. Czy w Pani grupie zostały powołane zespoły psychologiczno-pedagogiczne?

a) tak /ile

b) nie

6. Zespoły zostały powołane z powodu:

n) z niepełnosprawnością

o) z niedostosowaniem społecznym

p) z zagrożeniem niedostosowania społecznego

q) z zaburzeniami zachowania lub emocji

r) szczególnie uzdolnionych

s) ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się

t) z deficytem kompetencji i zaburzeń sprawności językowych

u) z chorobą przewlekłą

v) z sytuacji kryzysowej lub traumatycznej

w) z niepowodzeniami edukacyjnymi

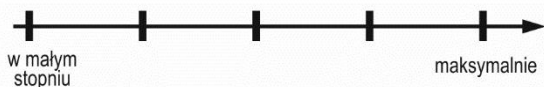
x) z zaniedbań środowiskowych

y) z trudnościami adaptacyjnymi związanymi z różnicami kulturowymi
lub ze zmianą środowiska edukacyjnego

z) inne.

7. Jacy specjaliści współpracują z Panią:
- a) pedagog,
 - b) psycholog,
 - c) logopeda,
 - d) rehabilitant,
 - e) inni
 - f)
 - g)

8. Czy opieka specjalistów w pełni zaspokaja potrzeby dzieci?
- a) tak, określ na skali jej nasilenie



Co poprawiłoby opiekę?

- b) nie / jeżeli nie jest wystarczająca, to co przeszkadza w ich zaspokajaniu?

.....

9. Jakim zapleczem diagnostyczno-rehabilitacyjnym dysponuje przedszkole?

- a)
- b)
- c)
- d)

10. Jakie zmiany wprowadzono w przedszkolu w związku z obecnością dzieci posiadających orzeczenie lub opinię poradni psychologiczno-pedagogicznej;

- a)
- b)
- c)
- d)
- e)
- f) inne (jakie?).....

11. Jakie formy współpracy z rodzicami podejmuje Pani w przedszkolu?

- a) spotkania indywidualne,
- b) spotkania zespołów psychologiczno-pedagogicznych,
- c) zebrania z rodzicami,
- d) festyny rodzinne,
- e) kontakt telefoniczny/ mailowy ,
- f) inne (jakie?)

.....

12. Z jakimi instytucjami i poradniami specjalistycznymi współpracuje Pani?
- a) Poradnia psychologiczno-pedagogiczna,
 - b) Miejski Ośrodek Pomocy Społecznej,
 - c) Poradnia rodzinna,
 - d) inne/jakie?
 - e)
 - f)
13. Jakie nowe inicjatywy były podejmowane przez przedszkole w ciągu ostatnich 5 lat na rzecz popularyzacji edukacji włączającej w lokalnym środowisku?
- a)
 - b)
 - c)
14. Informacje o osobie wypełniającej ankietę:
- a) wiek
 - b) staż pracy
 - c) wykształcenie
 - d) inne formy doszkalające/uzupełniające
 - ✓
 - ✓
 - ✓

Dziękuję

Załącznik nr 7

Ankieta dla personelu pomocniczego

Zwracam się do Pani z prośbą o udzielenie odpowiedzi na poniższe pytania dotyczące zagadnienia edukacji włączającej dzieci w wieku przedszkolnym. Stosując termin edukacja włączająca w następującym znaczeniu: to prowadzenie edukacji dzieci z niepełnosprawnościami (a także innych dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych) w przedszkolu, ale przy założeniu, że to system przedszkolny dostosowuje się do indywidualnego tempa nauki, zdolności, możliwości dziecka. Proszę podkreślać odpowiedzi. W przypadku odpowiedzi TAK, tam gdzie to potrzebne proszę o jej uzasadnienie. Ankieta jest anonimowa.

Prowadzący badania
Iwona Lewkowicz

1. Stanowisko
2. Staż pracy
3. Liczba dzieci którymi Pani opiekuje się w grupie?
4. Czy w grupie są dzieci, które wymagają od Pani udzielania pomocy/uwagi w większym zakresie niż pozostałym?
tak/nie

Jeżeli TAK, to które:

- a) z niepełnosprawnością ruchową (w jaki sposób udziela Pani pomocy dzieciom?)
.....
- b) z niepełnosprawnością intelektualną (w jaki sposób udziela Pani pomocy dzieciom?)
.....
- c) niedostosowane społecznym (w jaki sposób udziela Pani pomocy dzieciom?)
.....
- d) mało samodzielne (w jaki sposób udziela Pani pomocy dzieciom?)
.....
- e) nieśmiałe (w jaki sposób udziela Pani pomocy dzieciom?)
.....
- f) zdolne (w jaki sposób udziela Pani pomocy dzieciom?)
.....

g) inne (jakie?)

.....

(w jaki sposób udziela Pani pomocy dzieciom?)

h)

.....

(w jaki sposób udziela Pani pomocy dzieciom?)

i)

.....

(w jaki sposób udziela Pani pomocy dzieciom?)

j)

.....

(w jaki sposób udziela Pani pomocy dzieciom?)

Dziękuję

Załącznik nr 8

Tabela 59. Zestawienie przedszkoli, w których prowadzono badania

Lp.	Nazwa Placówki	Adres
1.	Przedszkole Samorządowe nr 1w Białymstoku	ul. Kawalerska 70 15-325 Białystok
2.	Przedszkole Samorządowe nr 5w Białymstoku	ul. Krańcowa 5 15-155 Białystok
3.	Przedszkole Samorządowe nr 10 w Białymstoku	Al. J. Piłsudskiego 34 15-446 Białystok
4.	Przedszkole Samorządowe nr 14 w Białymstoku	Al. J. Piłsudskiego 20/4 15-446 Białystok
5.	Przedszkole Samorządowe nr 20 w Białymstoku	ul. Sowlańska 40 15-560 Białystok
6.	Przedszkole Samorządowe nr 23 „Baśniowe” w Białymstoku	ul. Konopnickiej 1 15-215 Białystok
7.	Przedszkole Samorządowe nr 26 Integracyjne im. J. Strzałkowskiej-Kuczyńskiej w Białymstoku	ul. Ciepła 19 15-472 Białystok
8.	Przedszkole Samorządowe nr 27 im. Marszałka J. Piłsudskiego w Białymstoku	Al. J. Piłsudskiego 8A 15-445 Białystok
9.	Przedszkole Samorządowe nr 28 w Białymstoku	Ul. Wierzbowa 21 A 15-748 Białystok
10.	Przedszkole Samorządowe nr 29 „Fantazja” w Białymstoku	ul. Broniewskiego 25 15-728 Białystok
11.	Przedszkole Samorządowe nr 30 im J.P. II Radosne w Białymstoku	ul. Piastowska 1A 15-207 Białystok
12.	Przedszkole Samorządowe nr 31 w Białymstoku	ul. Świętokrzyska 4 15-843 Białystok
13.	Przedszkole Samorządowe nr 32 „Bajkowe Miasteczko” w Białymstoku	ul. Pułaskiego 55 15-337 Białystok
14.	Przedszkole Samorządowe nr 41 Integracyjne w Białymstoku	ul. Świętojańska 13/4B 15-082 Białystok
15.	Przedszkole Samorządowe nr 45 w Białymstoku	ul. Gen. Stanisława Sosabowskiego 6 15-182 Białystok
16.	Przedszkole Samorządowe nr 46 w Białymstoku	ul. Mieszka I 4A 15-054 Białystok
17.	Przedszkole Samorządowe nr 51 „Przyjazne” w Białymstoku	ul. Boh. Monte Cassino 17 15-873 Białystok
18.	Przedszkole Samorządowe nr 53 im. M. Kownackiej – Plastuś w Białymstoku	ul. Kard. S. Wyszyńskiego 2a 15-888 Białystok
19.	Przedszkole Samorządowe nr 55 z Oddziałami Integracyjnymi w Białymstoku	ul. Kozłowa 25 15-868 Białystok
20.	Przedszkole Samorządowe nr 56 w Białymstoku	ul. Berlinga 38 15-814 Białystok
21.	Przedszkole Samorządowe nr 58 Integracyjne im. J. Wilkowskiego w Białymstoku	ul. Palmowa 20A 15-795 Białystok
22.	Przedszkole Samorządowe nr 64 „Akademia Jasia i Małgosi” w Białymstoku	ul. Dubois 12 15-349 Białystok
23.	Przedszkole Samorządowe nr 68 im J. Korczaka w Białymstoku	ul. Mieszka I 19 15-054 Białystok
24.	Przedszkole Samorządowe nr 77 „Rumiankowe Przedszkole” im. S. Kossak w Białymstoku	ul. Rumiankowa 15 15-665 Białystok
25.	Przedszkole Samorządowe nr 80 w Białymstoku	ul. Armii Krajowej 34 15-661 Białystok
26.	Przedszkole Samorządowe nr 82 w Białymstoku	ul. Zbigniewa Herberta 63 15-779 Białystok

POWIAT BIAŁOSTOCKI		
27.	Przedszkole Samorządowe im J.P. II w Choroszczy	ul. Powstania Styczniowego 4 16-070 Choroszcz
28.	Punkt Przedszkolny w Kruszewie	Kruszewo 62 16-070 Choroszcz
29.	Punkt Przedszkolny w Złotorii	Złotoria 159 a 16- 070 Choroszcz
30.	Punkt Przedszkolny w Klepaczach	ul. Niewodnica 19 Klepacze Gmina Choroszcz
31.	Punkt Przedszkolny Barszczewo	Barszczewo 41 16-070 Choroszcz
32.	Punkt Przedszkolny Nowe Aleksandrowo	ul. Pogodna 107 Dobrzyniewo Duże
33.	Przedszkole „Kraina Marzeń” w Czarnej Białostockiej	ul. Torowa 26 16- 020 Czarna Białostocka
34.	Przedszkole z Oddziałami Integracyjnymi im J.P. II w Supraślu	ul. J. Piłsudskiego 1a 16-030 Supraśl
35.	Przedszkole „Słoneczne” w Wasilkowie	ul. Sienkiewicza 24 16-010 Wasilków
36.	Zespół Szkolno-Przedszkolny w Zabłudowie	ul. Mickiewicza 20 16-060 Zabłudów
37.	Zespół Szkolno-Przedszkolny w Fastach	Ul. Białostocka 5 15-694 Fasty

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 61. Staż pracy

Wiek	Liczba ankietowanych specjalistów	Procent
2	10	18,18
10	6	10,91
12	4	7,27
3	3	5,45
4	3	5,45
6	3	5,45
8	3	5,45
16	3	5,45
20	3	3,64
1,5	2	3,64
7	2	3,64
22	2	3,64
1	1	1,82
9	1	1,82
14	1	1,82
17	1	1,82
23	1	1,82
26	1	1,82
28	1	1,82
30	1	1,82
34	1	1,82
0,2	1	1,82
0,5	1	1,82
Razem	55	100,00

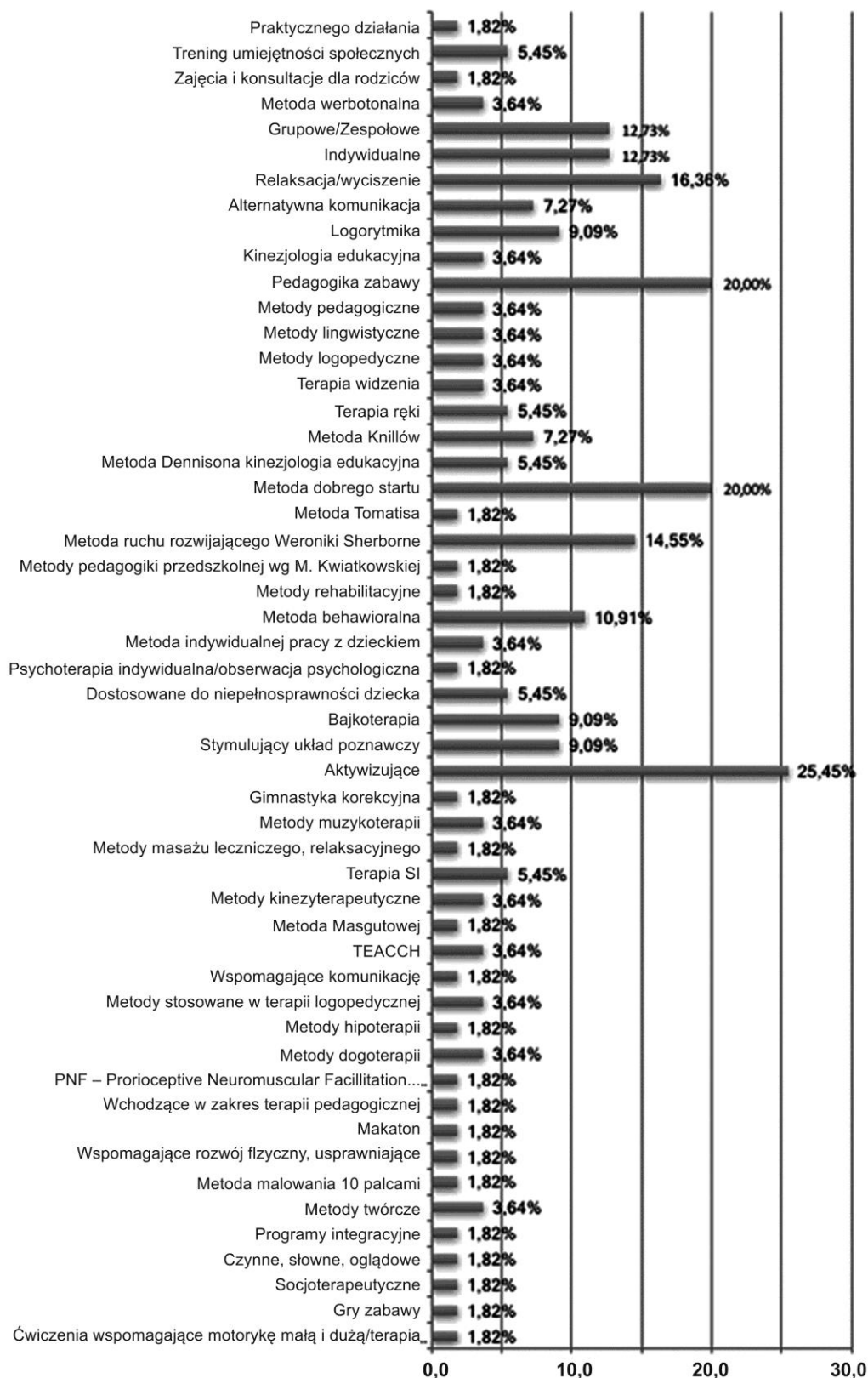
Źródło: badania własne.

Tabela 62. Wiek badanych specjalistów zatrudnionych w przedszkolach – dane szczegółowe

Wiek	Liczba ankietowanych specjalistów	Procent
48	5	9,09
33	4	7,27
35	4	7,27
37	4	7,27
28	3	5,45
40	3	5,45
41	3	5,45
46	3	5,45
32	2	3,64
36	2	3,64
38	2	3,64
42	2	3,64
44	2	3,64
45	2	3,64
49	2	3,64
51	2	3,64
54	2	3,64
27	1	1,82
29	1	1,82
30	1	1,82
34	1	1,82
47	1	1,82
50	1	1,82
53	1	1,82
58	1	1,82
Razem	55	100,00

Źródło: badania własne.

Rys. Metody pracy wykorzystywane przez specjalistów*



* Pisownia nazw metod pracy zgodna z oryginalną pisownią zastosowaną przez specjalistów w ankietach.